PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E NOVAS DEMANDAS

contribuições da telecolaboração

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E NOVAS DEMANDAS: contribuições da telecolaboração

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E NOVAS DEMANDAS: contribuições da telecolaboração

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

Imagem de capa: Desenho de Felipe dos Santos Ribeiro

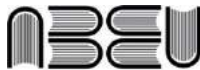
Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

G216p

Garcia, Daniela Nogueira de Moraes.
Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração / Daniela Nogueira de Moraes Garcia. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
257 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-62-0 (Impresso)
ISBN: 978-65-5954-002-0 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0
1. Educação e tecnologia de ponta. 2. Tecnologias de informação e comunicação. 3. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 372.65

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Deus que, em sua infinita misericórdia, tem me contemplado, me amparado e realizado meus sonhos.

Aos professores, pesquisadores e alunos que compartilharam, aqui, caminhos na universidade e a grande paixão pelo processo de ensinar e aprender para além das adversidades.

Ao sempre mestre, Dr. João A. Telles, articulador de contextos, inspirador de sonhos e instigador de desafios, para quem acreditar em oportunidades educacionais sempre foi um lema de vida.

A todas as parcerias internacionais, teletandem ou telecolaboração, estabelecidas na UNESP e que tanto contribuíram para a consolidação de conhecimento e prática do intercâmbio virtual no Brasil.

Ao grande colega William Hutton pela iniciativa em desbravar novas possibilidades na aprendizagem, dividindo trabalho, incertezas e conquistas.

Aos professores Dr. Klaus Schlünzen Junior, Dra. Michele Salles El Kadri e Dra. Lívia Maria Turra Bassetto, pela cuidadosa leitura e impressões emitidas.

Ao amigo Guilherme Magri por sempre me emprestar tempo e olhos descansados para revisão, pensamentos mais coerentes, palavras sábias e esperança para seguir na caminhada.

A todos meus “Little Helpers”, alunos e amigos, envolvidos em projetos, pesquisas ou ações pedagógicas na universidade cujas vozes

ecoam neste livro e que nunca me deixaram sozinha ainda que diante de compromissos ou dificuldades.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Câmpus de Marília, que me acolheu e tem me confiado atuação no cenário educacional.

Ao querido Felipe dos Santos Ribeiro e família, que compreenderam a importância do dom de desenhar para a presente obra.

Ao meu esposo, Joelson, meus filhos, Arthur e Manuela, pelo incessante suporte em todas minhas conquistas, presentes do céu que dão razão ao mundo e constroem minha vida.

Aos meus pais, Enio e Salviana, minhas irmãs, Camila e Carolina, pela compreensão, apoio e amor que, mesmo em distanciamento social, preenchem meus dias e *whatsappam* em grupo.

À toda a família, que acompanha minha jornada.

A todos os anjos, que velam nossos sonhos.

Meus sinceros agradecimentos.

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades,
lembrai-vos de que as grandes coisas do homem
foram conquistadas do que parecia impossível.
(Charles Chaplin)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, FIGURAS, QUADROS E IMAGENS

LISTA DE ABREVIATURAS

TDICS	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
EGC	Educação para a cidadania global
DigCompEdu	Digital Competence of Educators/ Competências Digitais de Educadores
COVID-19	Coronavirus Disease of 2019/ Doença do Coronavírus de 2019
OMS	Organização Mundial da Saúde
CMC	Computer Mediated Communication/ Comunicação mediada pelo computador
CALL	Computer Assisted Language Learning/ Aprendizagem de línguas assistida por computador
SCMC	Synchronous computer mediated communication/ Comunicação síncrona mediada pelo computador
ACMC	Asynchronous computer mediated communication/ Comunicação assíncrona mediada pelo computador
TML	Technology-Mediated Learning/ Aprendizagem mediada pela tecnologia
CSCL	Computer-Supported Collaborative Learning/ Aprendizagem colaborativa com suporte computacional
NBLT	Network-based language teaching/ Ensino de línguas baseado na rede
TELL	Technology- enhanced language learning/ Aprendizagem de línguas ampliada pela tecnologia
WELL	Web- Enhanced Language Learning/ Aprendizagem de línguas ampliada pela rede
ICFLL	Intercultural Foreign Language Learning/ Aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras
ICALL	Intelligent Computer-Assisted Language Learning/ Aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador
ICFLE	Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education/ Educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet
NCI	Networked Collaborative Interaction/ Interação colaborativa na rede
CALLT	Computer Assisted Language Learning and Teaching/ Ensino e aprendizagem de línguas assistida pelo computador

SNSLL	Social Networks Sites for Language Learning/ Sites de rede social para aprendizagem de línguas
MALL	Mobile Assisted Language Learning/ Aprendizagem de Línguas mediada por dispositivos móveis
COIL	Collaborative Online International Learning/ Aprendizagem Colaborativa Online Internacional
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
LE	Língua Estrangeira
VOIP	Voice over Internet Protocol
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
MSN	Messenger
TTB	Teletandem Brasil
CPU	Central Processing Unit/ Unidade Central de Processamento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
AREX	Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista
ELF	English as lingua franca
ILF	Inglês como língua franca
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
PPM	Professor/Pesquisador/Mediador
BR	Brasil
UK	United Kingdom
GNL	Grupo de Nova Londres

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Agora sabemos para que serve a internet.
Para se comunicar, como já era óbvio.
Não isola, mas relaciona. Não aliena, mas encoraja.
Não elimina a emoção, mas a alimenta.
Não é comida, mas sem os pedidos de suprimentos e receitas on-line,
seria mais difícil comer agora.
Graças ao teletrabalho, as atividades econômicas e administrativas são mantidas.
E, assim, o curso na universidade será concluído
(CASTELLS, 2020).

A epígrafe acima nos remete às reflexões sobre o papel das tecnologias em nossas vidas, agora amplificadas a seu extremo. No momento em que escrevo este prefácio, uma questão que nos é tão cara – a interação social – só nos é possível por meio das tecnologias. Assolados pela pandemia da Covid-19, passamos todos por modificações nos modos de agir e ser – tanto na vida pessoal como na profissional – que são mediados pelas tecnologias.

Na área educacional, não tem sido diferente: professores de todo o mundo foram impelidos a ressignificar suas práticas, ampliar seus conhecimentos, repensar suas disciplinas, abordagens e estratégias. Fomos "convidados" a nos reinventar neste novo cenário e buscar por alternativas pedagógicas que possam favorecer aprendizagens no espaço virtual.

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p19-24

E este livro é sobre isso: sobre possibilidades e alternativas que podem contribuir para que o ensino de línguas não perca uma de suas características mais relevantes para que o aprendizado aconteça: a interação. Nesta obra, Garcia compartilha do pensamento de que vivemos em uma época na qual o potencial das conexões requer preparo, cautela, escolhas e estratégias de modo a buscar o foco pretendido no processo de ensino/aprendizagem. Surge, portanto, de sua "inquietação com pacatas ações pedagógicas e com turbinadas possibilidades tecnológicas". Parte da sua experiência como educadora em intercâmbio virtual e de princípios que lhe são caros: o uso da língua como prática social, autonomia, reciprocidade e a promoção de olhares transculturais.

A autora reconhece as demandas e dificuldades do atual cenário e propõe práticas de intercâmbio virtual como possibilidade para projetos colaborativos interculturais. Garcia defende que as ações com o suporte das tecnologias deveriam trazer propósitos pedagógicos bem delineados de modo que não se traduzam, apenas, em encontros virtuais entre pessoas de países diferentes ou em práticas educacionais que simplesmente substituam o quadro da sala de aula.

Assim, a autora revisa as ações conhecidas de intercâmbio virtual e foca na telecolaboração como ponto de partida para as reflexões que vêm sendo construídas, defendendo a ideia de que o impacto gerado pela difusão e aplicação das tecnologias tem permitido a minimização de barreiras geográficas e temporais (a baixos custos) e a reconfiguração de modo que os estudantes se beneficiem da colaboração intercultural on-line ou telecolaboração. Em seguida, faz um histórico das atividades de teletandem nos trazendo informações detalhadas, que são possíveis somente pela perspectiva êmica daqueles envolvidos nessas práticas. Dessa forma, a presente obra se torna referência para pesquisadores e

professores interessados em pesquisar ou implementar práticas desta natureza nas suas universidades e escolas.

A concepção desta obra é inovadora ao trazer a colaboração online pela perspectiva do inglês como língua franca. A autora busca um diálogo com o referencial teórico sobre teletandem, intercâmbio virtual e língua franca com o objetivo de alcançar uma sólida compreensão para melhor orientar e capacitar professores e mediadores na condução de sessões entre estudantes brasileiros e estrangeiros. A perspectiva é narrada por meio de sua experiência como professora/pesquisadora/mediadora na nova modalidade que começou a ser praticada na unidade de Assis da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", a partir de agosto de 2016, em parceria com estudantes estrangeiros no Reino Unido (de diversas línguas maternas) estudando em Londres.

Nesta proposta, o inglês foi estabelecido como língua franca de comunicação entre participante brasileiro e participante estrangeiro durante toda a sessão, considerando que o público-alvo definido pelo exterior são alunos estrangeiros, de países variados, matriculados em instituição da Inglaterra, cuja língua oficial, como sabido, é o inglês. Essa língua, então, passa a intermediar as trocas linguísticas entre participantes que a estudam e a praticam como modalidade de língua estrangeira. Para Garcia, neste caso, ambos parceiros se afastam da zona de conforto que a língua materna lhes proporciona e lançam-se a uma nova experiência que lhes exige foco e concentração.

Para a autora, tal perspectiva representa um novo cenário para o intercâmbio virtual, porque, além de não prever a utilização de duas línguas, nem um falante mais proficiente que ajuda o outro em sua língua materna, também pressupõe a utilização do *Facebook* como suporte de comunicação síncrona.

O oferecimento de práticas de ensino que levem em consideração o estatuto do inglês como língua franca e que permitam que os alunos vivenciem o uso da língua inglesa com falantes não-nativos de todo o mundo é, a meu ver, condição necessária para que consigamos desestabilizar crenças enraizadas no ensino de línguas que continuam a reforçar a ideologia e supremacia do falante nativo. Essa proposta, também, abre um cenário de possibilidades para pesquisas que busquem compreender como se dão as interações entre falantes não nativos.

Para interessados em implementar o intercâmbio virtual com esse viés, esta obra é essencial. A autora, então, retrata a experiência com o foco na organização, planejamento, comunicação entre os responsáveis pelas ações e com base na percepção de alunos participantes. Exemplifica sua narrativa com excertos e imagens que expressam o ambiente que se estabelece quando os participantes se engajam em trocas linguísticas e culturais por meio do intercâmbio virtual, o exercício da autonomia entre os pares e a adoção de estratégias para que alcancem os objetivos pensados para a experiência em Inglês como língua franca (ILF) e os desafios que envolvem o uso da tecnologia. A experiência – ainda carente de estudos – evidencia potencial para desenvolvimento de aprendizagens transculturais e transcontinentais via colaboração on-line em ILF e a necessidade da importância de estudos dos processos de negociação entre os pares.

A obra é finalizada com reflexões sobre o papel do professor neste novo cenário imposto, com ênfase nas características necessárias: a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, desenvolver letramentos digitais, construir colaborações, propor práticas transformadoras, gerenciar os objetivos, selecionar informações, questionar os trajetos, analisar necessidades e se colocar como protagonista do processo.

Para a autora, o papel do professor implica orientar caminhos, permitir e estimular a discussão e propor práticas que desenvolvam relações e ser parceiro de seus alunos na trajetória de aprendizagem. A autora termina destacando palavras-chave para este processo: interação, autonomia, ensino/aprendizagem bidirecional, sociointeracionismo, colaboração e reciprocidade.

A contribuição desta obra – ao narrar experiências de intercâmbio virtual com a perspectiva de ILE e ILF – principalmente neste momento em que vivemos, está na compreensão de que nem todas as práticas precisam ser "recriadas" e "inventadas". Assim como defendi, juntamente com outros pesquisadores em outro trabalho (EL KADRI, EL KADRI; FINARDI, no prelo), também precisamos reconhecer o potencial de propostas colaborativas e com uso de linguagem em prática social que permeavam nossos currículos, a fim de evitar um ensino de línguas pautado na prática estrutural e no mero envio de atividades a serem realizadas pelos estudantes. Desse modo, propostas estruturadas, embasadas teoricamente e com respaldo amplo de suas potencialidades por pesquisadores da área – como é o caso das ações de telecolaboração – são significativas e não podem ser ignoradas neste momento.

Finalizo este prefácio ressaltando a necessidade de que práticas como essas, realizadas antes do momento de pandemia para o ensino de línguas são alternativas viáveis para o ensino em diferentes contextos em tempos de ensino remoto, pois, em consonância com Castells, acredito que:

nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade. E quando ameaças como a atual pandemia surgem sobre nossas vidas, podemos nos retirar, adaptar e recomeçar, sempre em direção ao abraço, que, é claro, não podemos e nem queremos virtualizar" (CASTELLS, 2020).

Michele Salles El Kadri
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU – UEL)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL)
Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM – UEL)

Referências

CASTELLS, M. O Digital é o novo normal. **Fronteiras do Pensamento**. Porto Alegre, 26 maio 2020. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR1iTxx5DuuO-wpo4CFM3a6IeCsfgk5GLOZ6CpGxbL6gjZSaicpLLvI0Hng,%20acesso%20em%2001/06/2020. Acesso em: 21 jul. 2020.

EL KADRI, A.; EL KADRI, M.S.; FINARDI, K. **Affordances percebidas por professores em formação acerca do desenvolvimento linguístico nas interações de Teletandem**: possibilidades para o aprendizado linguístico em tempos de pandemia. (no prelo).

INTRODUÇÃO

O presente livro nasce de minhas inquietações educacionais vivenciadas há tempos num cenário de tecnologias, globalização e internacionalização e afloradas neste momento de isolamento e distanciamento social impostos pela pandemia.

De forma nunca vista, tecnologias, dispositivos e redes, fixos e móveis, tornaram-se prioridade no panorama mundial acadêmico, como forma de conduzir ações de ensinar e aprender de maneira remota.

Assim, do dia para a noite, educadores e aprendizes foram retirados de sala de aula física e precisaram migrar para contextos virtuais, por meio de aplicativos, plataformas e mídias, com o objetivo de minimizar perdas pedagógicas devido à interrupção das atividades presencialmente desenvolvidas.

Dessa forma, reconhecendo o grande potencial das tecnologias para fomentar contextos de aprendizagem telecolaborativa, expandindo o trabalho desenvolvido em sala de aula e capacitando professores e alunos para atuação em novas demandas, compartilho ações conduzidas no âmbito da língua inglesa, com foco no intercâmbio virtual entre instituição brasileira e parceiras estrangeiras.

Isto posto, o teletandem é apresentado, neste livro, como contexto para a aprendizagem telecolaborativa, com ênfase em trocas linguísticas em língua portuguesa e língua inglesa por meio de aplicativo de videoconferência e recursos de áudio, vídeo e escrita. Os dados retratam o supracitado contexto como facilitador de acesso aos povos,

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p25-26

línguas e culturas a baixos custos. Cria-se, dessa forma, espaço para que alunos interajam com estrangeiros a partir de objetivos pré-estabelecidos com base nas ações em tandem. Elabora-se, ainda, espaço para que professores e aprendizes vislumbrem novos cenários, para potencializar as experiências globalizadas.

Ademais, apresenta-se a colaboração on-line com o uso do inglês como língua franca, modalidade um tanto recente como forma de promover intercâmbio e aprendizagem em um contexto inter e transcultural. Observa-se, nos dados, o exercício da reciprocidade, autonomia, reflexão, empatia e, acima de tudo, o desenvolvimento da competência transcultural associada a uma construção e troca significativa de conhecimento junto do parceiro.

Após a explanação das referidas modalidades, associando-se as tecnologias ao processo educacional, observa-se a necessidade de compreensão de novos papéis de professores e alunos e, também, o desenvolvimento de letramentos diante de possibilidades inovadoras para que, de fato, o processo de ensinar e aprender seja relevante e proveitoso para todas as partes envolvidas.

Dessa maneira, compreendendo que se trata de uma área em ascensão, constante transformação e com lacunas a serem observadas, espero que minhas inquietações, expostas na oscilação entre a impessoalidade e primeira pessoa (singular ou plural), provoquem outras no leitor, de modo que sejam otimizados os estudos e experiências de intercâmbio virtual em variadas áreas de ensino e diferentes públicos.

Capítulo 1

Sociedade tecnologizada e educação: novos cenários

O advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tem articulado contextos inovadores em toda a sociedade. Capazes de robustecer setores diversos, mostram-se em ascendente processo de desenvolvimento, sinalizando promissores caminhos com vistas a ações globalizadoras.

Segundo Behrens (2013, p. 73):

> [a]s perspectivas para o século XXI indicam a educação como pilar para alicerçar os ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade. As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis. A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização

As referidas transformações passam a articular contextos pouco explorados e nos impelem a uma reconfiguração de postura e pensamentos. Vetromille-Castro e Ferreira (2016, p. 157) reconhecem proporções "epidêmicas", no que diz respeito ao alcance das tecnologias na sociedade. Para eles, "[n]os mais diversos recantos, os indivíduos procuram ou são impelidos a utilizar recursos tecnológicos para desempenhar práticas sociais variadas, como fazer compras, movimentar

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p27-55

contas bancárias, telefonar e 'até' aprender". Tarefas corriqueiras, incluindo serviços bancários, como o depósito de cheques, por exemplo, passam a ser realizados de forma virtual, mediante escaneamento do referido documento com a utilização de um *smartphone*. A presença física, dessa forma, adquire novos significados que, dia a dia, passam a ser desmitificados graças às tecnologias.

As conexões à internet, a aplicativos e a mídias digitais empreendem novos ritmos à vida cotidiana. Redes fixas e móveis articulam cenários, estabelecem vínculos, abortam distâncias e horário e projetam perspectivas inovantes.

Temos, a cada dia, visto mudanças significativas que perpassam inclusão mas, também, exclusão. O que tanto auxilia os mais conectados pode, da mesma forma, acirrar abismos já percebidos em nossa sociedade. Tal desigualdade constitui-se fonte de grande preocupação e inspira ações em variados setores. Araújo e Vilaça (2016) utilizam o termo "infoinclusão" para abordar a inclusão de indivíduos na sociedade da informação, indivíduos estes marginalizados nas práticas sociais originadas pelos meios digitais. Os autores entendem que a infoinclusão possa fomentar sua cidadania nas sociedades contemporâneas.

Araújo e Vilaça (2016, p. 17-18) afirmam que

> [a] popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) recria as experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação. As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador desktop e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc. Passam a contribuir, portanto, para a organização do cotidiano da vida urbana e seus espaços públicos.

Para Moran (2013, p. 68), "[n]a sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social". Reconhece-se, assim, uma nova era de redescobertas e reinvenções em prol de uma construção significativa de conhecimento.

Certamente que não podem passar despercebidas no ambiente escolar, local de promoção de conhecimento, de intercâmbio de saberes, de estabelecimento de conexões e de formação de indivíduos para atuação nas diversas esferas do mundo que nos cerca. Em consonância com Souza e Santos (2019, p. 43), compreendemos que "[...] o espaço escolar deve e pode se utilizar das TDICS para transformar, acompanhar o avanço da sociedade da informação e preparar os alunos para atuação no contexto social de maneira crítica e participativa".

De acordo com Buzato (2016, p. 7):

> [m]ais do que novos suportes ou portadores de textos, as assim chamadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC, doravante) são importantes mediadores da vida social contemporânea, no sentido de que passam a enredar nossas práticas e formas de significação em circuitos informacionais vinculados a um globalismo econômico e midiático interveniente em contextos institucionais que se tornam mais desafiadores em relação às formas científicas de produção de inteligibilidade.

A sociedade tecnologizada e os desafios educacionais nos direcionam para um olhar atento para as novas demandas, que perpassam o ensinar e o aprender, a língua, o desenvolvimento de competências e um manejo das informações. Coscarelli e Kersch (2016) destacam os

celulares, leitura dos textos da internet, mecanismos de navegação e estratégias. Neste livro, compartilhamos o pensamento das autoras de que vivemos em uma época na qual o potencial das conexões requer preparo, cautela, escolhas e estratégias de modo a buscar o foco pretendido no processo de ensino/aprendizagem.

Como apontam Souza e Santos (2019, p. 46-47), "a tecnologia, por si só, não se apresenta como um diferencial, mas o modo como a utilizamos é que vai determinar a sua influência na educação" Assim, diante da maximização de possibilidades tecnológicas que têm permeado os diversificados âmbitos da sociedade, identificamos, atualmente, no ambiente de ensino e aprendizagem, componentes que se fazem presentes, integrando linguagens, semioses e suportes e que requerem competência e habilidades de uso sob a ótica social.

Gomes (2016) reconhece uma "escola fora da escola" quando afirma que, com as tecnologias, o processo de aprendizagem perpassa todos os lugares. Dessa forma, é possível vislumbrar os novos cenários que se estabelecem diante de nossos olhos. A modernidade perpassa integração de conhecimento e tecnologias em prol de um consciente entendimento de práticas educacionais. Assim, abordo, em seguida, os espaços que têm sido observados para o processo de ensino/aprendizagem, perspectivas mundiais e o momento transitório atual.

Extrapolando contextos e pensamentos

O processo de ensino e de aprendizagem amplia horizontes e não pode apenas se restringir às paredes da sala de aula. Para Dudeney *et al* (2016, p. 309):

> [r]ealmente, os atuais contextos de aprendizagem são um híbrido de espaços físicos e virtuais que vão se sobrepondo, fluindo um para dentro do outro, amarrados pelas novas tecnologias. Num cenário ideal (e num crescente número de cenários do mundo real), espaços de aprendizagem físicos e virtuais fortalecem a plasticidade uns dos outros. As tecnologias digitais nos dão acesso a espaços virtuais de aprendizagem customizáveis, na medida em que desamarram a educação das salas fixas, dos calendários estabelecidos e dos programas de ensino pré-formatados dos tradicionais espaços físicos de aprendizagem. Mas na medida em que nos deslocamos dos computadores de mesa e dos *notebooks* e vamos tendo acesso crescente a nossos espaços virtuais de aprendizagem por meio dos dispositivos móveis (...), nossos espaços físicos de aprendizagem, também podem ir se tornando mais flexíveis e customizáveis, com as salas de aula sendo reconfiguradas aula por aula e a aprendizagem se difundindo pelos espaços em redes sem fio por todos os cantos do mundo.

Além da compreensão da sala de aula como único ambiente para a aprendizagem, é imprescindível, também, que nossa compreensão acerca das tecnologias no cenário escolar extrapole pensamentos ligados, apenas, ao manejo das máquinas, aparelhos, aplicativos. Behrens (2013, p.106) reconhece que "[o] recurso por si só não garante a inovação, mas depende de um projeto bem-arquitetado, alimentado pelos professores e alunos que são usuários. O computador é ferramenta auxiliar no processo de 'aprender a aprender'". Fica claro que o domínio dos procedimentos, conexões ou acesso não garante, por si só, inovação nas práticas pedagógicas.

Moran (2004) utiliza o termo 'verniz de modernidade' em referência a uma capa de inovação para práticas antigas. A recorrência às

tecnologias como forma de camuflar a mesmice ainda é, muitas vezes, identificada e não permite avanços e entrosamento no cenário escolar.

Assim, alinho-me a Roque (2018, p. 79), que pondera que,

> [q]uando falamos sobre o uso da tecnologia na educação, não pensamos em simplesmente dominar as "técnicas", mas em considerar a sua potencialidade para modificar as formas de ensino. Não há dúvidas de que o desafio é enorme, mas é um esforço necessário, precisamos antes de tudo abrir mão da forma de pensar o ensino segundo uma perspectiva hierárquica (centrada no professor) e, sobretudo, depositária e passiva, para empreender uma fórmula que permita instituir uma nova ordem mais colaborativa, coletiva e participativa por parte de professores e, principalmente, aprendizes.

Além do domínio das técnicas, a percepção do processo e das potencialidades das tecnologias permitirá que ações pedagógicas mais robustas se concretizem rumo às demandas do presente século. Os currículos devem extrapolar o espaço físico, os livros didáticos e um processo educacional que, muitas vezes, ainda reconhece o protagonismo do professor e o papel coadjuvante dos alunos. A autonomia tem sido cada vez mais descoberta com as tecnologias e com a agilidade à informação propiciada por redes móveis, por exemplo. Não se pode, dessa forma, balizar o ensinar e o aprender às aulas de 50 minutos e nem apenas aos conteúdos previamente estabelecidos.

De acordo com Moran (2013, p. 30):

> [a]s tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos

> presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente.

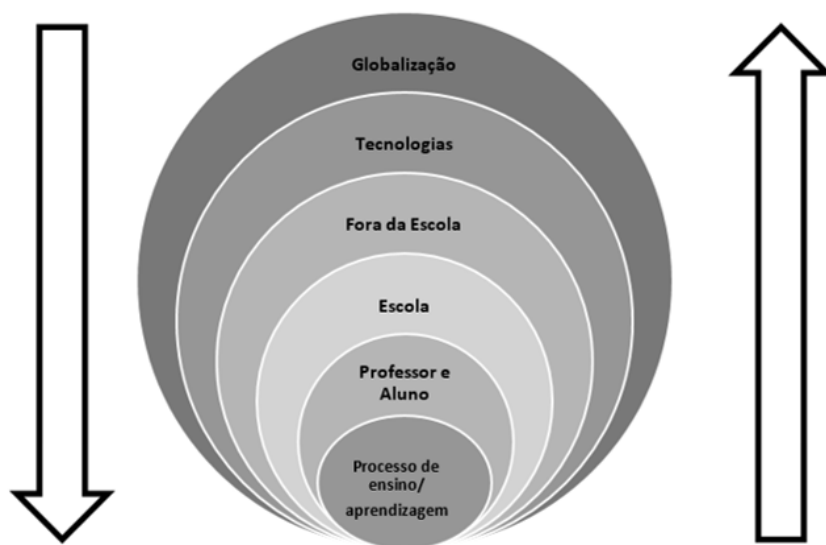
A valorização tanto do professor, quanto do aluno, como detentores de conhecimento e componentes primordiais do processo, fará toda a diferença, no que tange à compreensão dos novos cenários de aprendizagem física e virtual do século XXI.

É possível afirmar que os novos cenários, que se instauram a partir das questões já mencionadas, merecem prudência. Destaco a relevância de buscar um compasso entre a escola e as práticas educacionais tecnologizadas, pois o processo de ensino/aprendizagem se estabelece, de forma contínua, dentro e fora dos limites escolares. Sendo assim, observa-se a pertinência em driblar dificuldades e desafios inerentes aos ambientes e práticas em prol de ações inclusivas e humanizadoras na educação.

A inovação e flexibilização nos circundam, em casa, na escola, na rua e, robustecem a educação. A maximização de oportunidades deve ser cogitada em prol de uma educação inovadora, como aponta Moran:

> [u]ma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais) (MORAN, 2013, p. 13).

Apreendo, assim, que os novos cenários aqui mencionados se relacionam a várias questões, como ilustro na figura 1.

Figura 1- Constituição dos novos cenários educacionais

Fonte: Do autor.

Os novos cenários educacionais que vislumbro remetem aos variados fatores expostos na figura. Pelo aspecto circular, compreendo as interrelações entre eles, fatores que se mesclam e co-participam do processo. Dessa maneira, olhando para as duas direções, como indicam as setas, é possível perceber conexões estabelecidas entre eles, com o todo e com parte do todo. Ensino/aprendizagem, professor e aluno, dentro e fora da escola, tecnologias e globalização apresentam interferências uns com os outros no cenário educacional. O processo de ensino/ aprendizagem contempla professor e aluno, na escola e fora da escola. E, em todas as instâncias, as tecnologias e a globalização mostram-se presentes e integrantes do cenário.

Professor e aluno integram esse todo que se dialoga, quer simultaneamente, quer em momentos distintos, estando inseridos no cenário geral que se abraça, em tempos globalizados e tecnológicos. São atuantes no processo de ensino/aprendizagem quer na escola, quer fora da escola. Compreendo, assim, que cada esfera apresenta interferências e interrelações em prol da (co)construção de conhecimento e que compõe/deveria compor o panorama educacional no século presente.

Bacich e Moran (2018, p. x) defendem que:

> [é] preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem midiatizados pelas tecnologias.

É importante atentar que a integração dos fatores expostos na figura 1 visa a maximização do ensinar/aprender de forma a contemplar necessidades e os supracitados contextos autênticos que estão postos na atualidade. E, como afirmam os autores, reinventar a educação, tarefa longe de ser fácil, mas tão necessária diante do bombardeio digital e da flexibilização da aprendizagem, quer em ambientes físicos quer em virtuais. Dudeney *et al.* (2016), reconhecem, nas últimas décadas, transformações dos espaços físicos com uma estruturação rigidamente imposta para um reposicionamento e criação de espaços flexíveis, físicos ou virtuais, com vistas a abordagens que focam a participação ativa, a colaboração e a personificação. Para os autores, “[m]esmo um tímido princípio pode ser o suficiente para estabelecer uma nova direção na

formatação de espaços de aprendizagem" (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 311).

Ainda, na consideração dos novos cenários e demandas, discorro, rapidamente, acerca de perspectivas mundiais que se alinham à compreensão do potencial das tecnologias em vista de demandas educacionais enfocada no presente livro.

Perspectivas mundiais

Nota-se relevância em uma publicação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), de 2015, constituindo-se em um documento gerado a partir da Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global. Este evento, de 2013, juntamente com o Primeiro Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global, também, realizado em 2013, com contribuições de outros institutos especializados promoveram contextos para discussão e melhor entendimento da educação para cidadania global de forma que conhecimento, habilidades e valores integrem o processo educacional com vistas a um mundo justo e sustentável (UNESCO, 2015).

No intuito de elucidar, segue uma definição de Educação para a cidadania global (EGC).

> [a] ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.
>
> Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em

> suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015, p. 9).

Dessa forma, nota-se uma ampliação do escopo no qual a educação se mostra como fator de crescimento para atuar para além da sala de aula, buscando agregar conhecimento à capacitação de indivíduos para atuar no mundo que nos cerca. Nessa referida ampliação, as tecnologias e conexões promoverão um cenário mais humanizador na e pela educação. É pertinente, assim, olhar para esses estudos e possibilidades que despontam em um cenário mundial interconectado para buscar inspiração e subsídios para o cenário educacional.

> [e]m um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. Com essa interconectividade cada vez maior, por exemplo, por meio de TIC e também redes sociais, as oportunidades para respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletivas têm aumentado (UNESCO, 2015, p. 11).

É interessante observar, conforme documento oficial, um despertar do mundo para questões de inclusão e colaboração que se delineiam a partir das conexões a internet e possibilidades geradas. Despertar esse que muito dialoga com as inquietações do presente livro.

> [o]portunidades de aprendizagem online também são importantes para a ECG e podem incluir o uso de plataformas de aprendizagem, redes sociais e internet a distância para pesquisar questões e completar projetos, incluindo trabalho colaborativo. Abordagens inovadoras incorporam um ambiente misto de aprendizagem, com atividades online e offline, de forma que a aprendizagem não esteja confinada à tela do computador e que existam oportunidades para aprendizagem colaborativa e experiências práticas (UNESCO, 2015, p. 29).

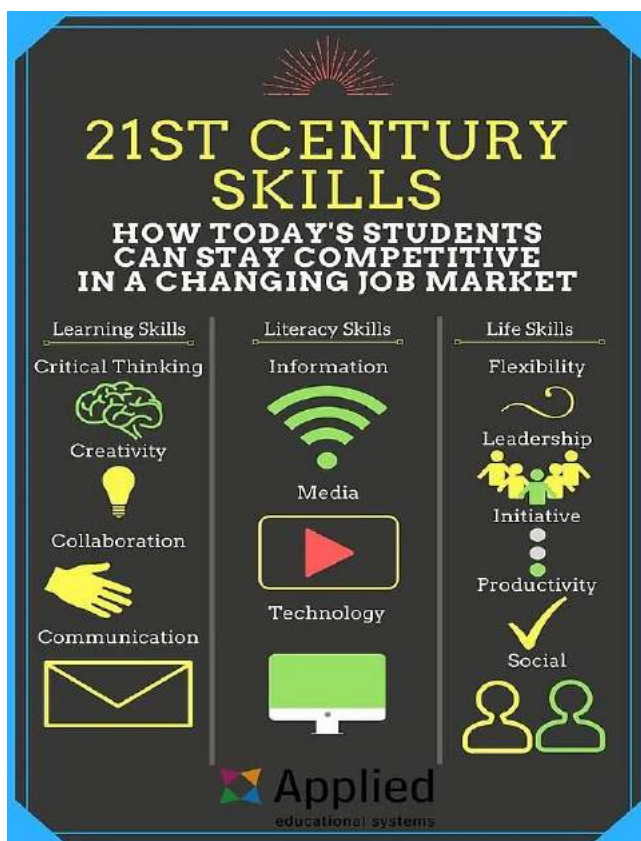
A expressão *21st Century Skills* (Habilidades para o Século XXI) agrega-se às preocupações em compor um eficiente e diferenciado cenário educacional com base em competências, capacidades e mentalidades. Para o Glossary of Education Reform (2016, n.p.),

> [o] termo 21st century skills se refere a uma ampla gama de conhecimento, habilidades, hábitos de trabalho e traços da personalidade sobre os quais se acreditam – por educadores, reformadores escolares, professores universitários, empregadores e outros- ser criticamente importante para o sucesso no mundo atual, particularmente em programas colegiados e carreiras e locais de trabalho contemporâneos. Em geral, as 21st century skills podem ser aplicadas em todas as áreas acadêmicas, em contextos educacionais, de carreira, civil por toda a vida do aluno[1].

Tais habilidades poderiam ser ensinadas ou promovidas de modo a potencializar o futuro dos aprendizes frente à era da internet. Stauffer (2019) lista as doze habilidades: pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, letramento de informação, letramento de

[1] The term 21st century skills refers to a broad set of knowledge, skills, work habits, and character traits that are believed—by educators, school reformers, college professors, employers, and others—to be critically important to success in today's world, particularly in collegiate programs and contemporary careers and workplaces. Generally speaking, 21st century skills can be applied in all academic subject areas, and in all educational, career, and civic settings throughout a student's life.

mídia, letramento de tecnologia, flexibilidade, liderança, produtividade e habilidades sociais[2]. A autora, ainda, estabelece três categorias para agrupá-las, a saber: habilidades de aprendizagem, habilidades de letramento e habilidades de vida, como se pode observar na figura 2.

Figura 2 - The Three 21st Century Categories

Fonte: Stauffer (2019, n.p.).

[2] Critical thinking, creativity, collaboration, communication, information literacy, media literacy, technology literacy, flexibility, leadership, initiative, productivity, social skills.

As referidas habilidades são recorrentes em documentos e publicações internacionais (ANANIDOU; CLARO, 2009; LAMBRECHTS, 2019). Meu propósito em trazê-las para o bojo deste trabalho é fomentar um repensar para nosso cenário educacional. Com o suporte das tecnologias e mídias e as demandas de um mundo interconectado, educadores e educandos podem participar, de forma conjunta, de uma construção significativa de conhecimento para um processo que ultrapassa a escola e a vida escolar e busca humanização e integração. Stauffer (2019, n.p.) refere-se às habilidades para que os estudantes se tornem competitivos para o mercado de trabalho variável. Aqui, porém, não considero que tais habilidades privilegiem ou se destinem apenas ao mercado de trabalho mas à inserção do estudante, enquanto sujeito e cidadão, no mundo que nos rodeia, para produzir e receber significados, para interagir e crescer para além dos conteúdos escolares.

Redecker (2017, p.8) apresenta um relatório[3] intitulado *European Framework for the Digital Competence of Educators*[4] (DigCompEdu) que tem por finalidade oferecer base científica para o processo de criação de políticas europeias. Segundo a autora, o DigCompEdu "atende a uma crescente conscientização dentre vários membros de estados europeus que os educadores precisam de uma gama de competências voltadas para a profissão para que possam apropriar-se das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação".

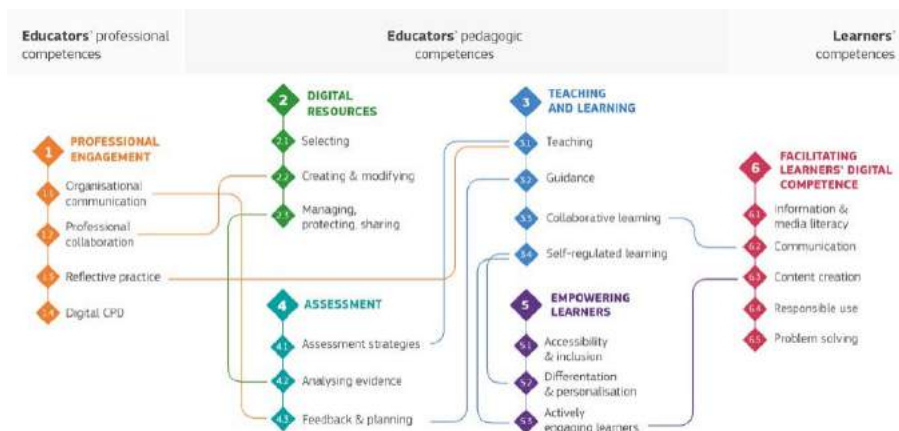
O quadro DigCompEdu reflete sobre instrumentos e os sintetiza em um modelo coerente e detalhado de competências, áreas e estágios que, a partir de esforços nacionais e regionais, visa fomentar a avaliação e

---

[3] A publicação refere-se a um relatório de Políticas para a Ciência elaborado por *the Joint Research Centre* (JRC), uma Comissão Européia a serviço da ciência e conhecimento.

[4] Quadro Europeu para a Competência Digital de Educadores.

o desenvolvimento da competência digital do educador. Destina-se a todos os níveis da educação, aberto a adaptações e modificações conforme as necessidades. Observe a figura 3.

Figura 3 - The DigCompEdu Framework

Fonte: Redecker (2017, p. 8).

De acordo com Redecker (2017, p. 12),

> [a] onipresença das tecnologias digitais tem profundamente alterado quase todos os aspectos das nossas vidas: a maneira pela qual nos comunicamos, trabalhamos, apreciamos o tempo de lazer, organizamos nossas vidas e buscamos conhecimento e informação. Tem alterado como pensamos e nos comportamos. As crianças e os jovens estão crescendo em um mundo onde as tecnologias digitais são onipresentes. Eles não conhecem e nem podem conhecer nada diferente. Isso não significa, entretanto, que estejam naturalmente equipados com as habilidades corretas para usar as tecnologias digitais de forma eficaz e consciente.

Considerando que o propósito aqui não foi o de se aprofundar nas perspectivas mundiais, mas apenas trazê-las de modo a identificar metas no caminho da educação e do uso das tecnologias, como inspiração para trabalhos futuros. Aconselho uma leitura mais dedicada das temáticas em caso de interesse.

A transição 2019-2020

A partir do panorama de globalização de influências tecnológicas no processo de ensino/aprendizagem, conforme retratado até então, faz-se imprescindível abordar a situação que se instaurou, mundialmente, no final do ano de 2019, seguindo em 2020. A pandemia causada pelo novo coronavírus - Covid-19 - se espalhou por todos os continentes. De contágio extremamente ágil e facilitado, tem, ainda, suspendido expedientes, eventos, reuniões e afetado o mundo, como jamais visto. Com seu início na Ásia, o avanço da doença foi inacreditavelmente veloz, trazendo grande devastação para os mais variados setores da sociedade. Depois de ter se espalhado para a Oceania, África, Europa e, finalmente, para a América, o Brasil começou a ser atingido em meados de fevereiro/março de 2020.

A referida pandemia impactou nosso país sobremaneira no início do mês de março, gerando caos num cenário sem precedentes. Após quatro meses, o país, ainda, vivencia uma conjuntura de obscuridade, marcada por óbitos, pânico, perdas nas mais diversas esferas, instabilidade econômica, política e emocional em proporções imensuráveis.

O foco aqui se assenta sobre o ambiente educacional como forma de deslindar perspectivas favoráveis para amparar realidades postas. A partir da suspensão de quaisquer encontros presenciais e aglomerações, a

internet e as tecnologias passaram a se constituir sustentáculos na educação, assumindo o protagonismo para viabilizar ações em muitos contextos e trazendo desafios para escolas, professores e alunos diante de improteláveis reconfigurações.

Ross e DiSalvo (2020, p. 4) apresentam importantes considerações acerca do momento atual e do contexto educacional. Apesar de olharem para sua própria instituição, a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, entende que, pela pandemia, educadores, alunos e instituições se familiarizam/solidarizam com os apontamentos realizados. Os pesquisadores afirmam que

> [...] nosso foco deveria recair sobre nossos alunos; muitos de nós em papéis de apoio concentramos nossos esforços em preparar nossos colegas docentes para ensinar de forma bem sucedida neste contexto sem precedentes (...) professores são multiplicadores de efeito para a informação e formação que os laboratórios de línguas concebem e distribuem. Nossos estudantes, no entanto, não estão necessariamente preparados para aprender nesta circunstância. Muitos nunca fizeram um curso on-line; alguns têm acesso limitado à tecnologia que irá providenciar o suporte para essa empreitada. Alguns sem um espaço próprio para trabalhar. Alguns são sem teto. Nós tomamos a iniciativa de oferecer conselhos para alunos que estão, como nós, deslocados de nosso campus, preocupados com nossos amigos e colegas e tendo que remediar-se com espaços e recursos que nos cercam em nossas casas. Sugerimos técnicas para gerenciamento, estratégias para comunicação com docentes e alunos, auto-cuidado e dicas para melhor aproveitar as atividades síncronas que uma aula de língua requer. Muitas dessas recomendações não se destinam apenas a aprendizes de línguas mas antes constituem-se estratégias essenciais para nossos alunos utilizarem enquanto prevemos a possibilidade um semestre online e esperamos um bom engajamento dos nossos alunos nas tarefas em questão.

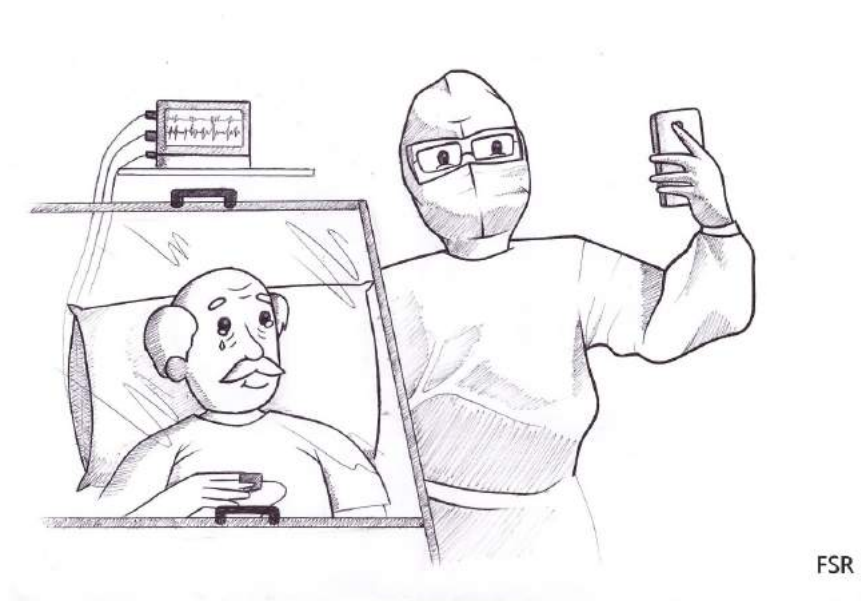
Em horas, dias e meses, a realidade educacional tem sido alterada num processo de (re)descoberta de ferramentas, aplicativos, plataformas que auxiliem educadores e educandos a cumprir a jornada acadêmica em curso. De forma desvairada, também, se dá a corrida por soluções para garantir o acesso à educação em um contexto onde a escola é provedora de conhecimento, alimentação, bem-estar. As desigualdades sociais, de forma acentuada no Brasil, afloraram com a pandemia e, enquanto muitos caminham a passos largos nas atividades remotas, outros empenham-se para garantir condições (mínimas) de energia elétrica, equipamentos e tecnologias e, também, conhecimento para operá-los como forma de acessar o direito básico à educação, em curso.

Na esperança de um olhar público para minimizar o caótico panorama, o presente trabalho busca esperança em teorias e práticas que possam iluminar caminhos e tempos desditosos.

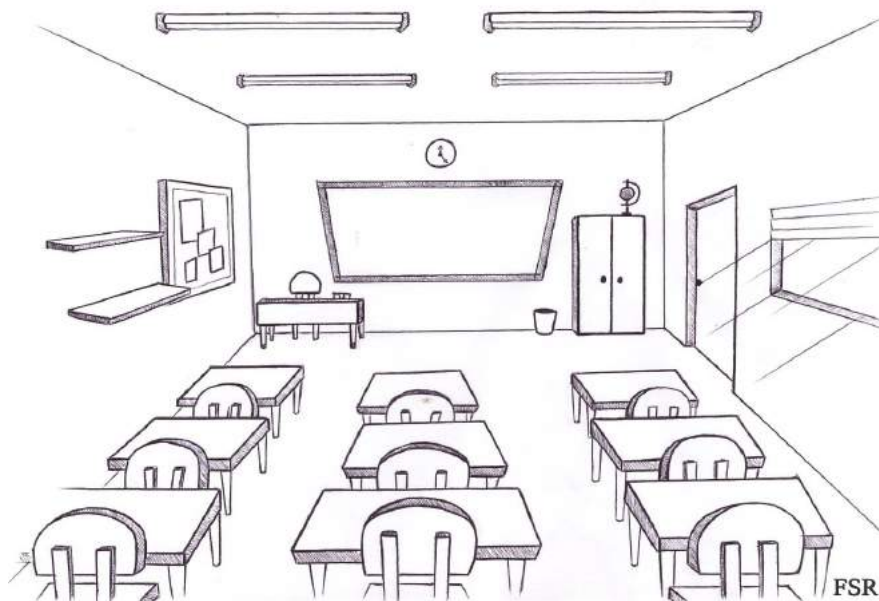
As próximas ilustrações[5] se baseiam em realidade ampla e incansavelmente revelada em jornais, noticiários e redes sociais e aqui são compartilhadas de modo a exemplificar o novo cotidiano recorrente da presente época.

A partir de diversificados suportes e mídias, deparamo-nos com a descomunal necessidade da tecnologia e conexões à internet de modo inesperado. A ilustração 1 demonstra o uso da tecnologia móvel para atender demanda emergencial dentro de um centro hospitalar de tratamento intensivo de forma a propiciar uma visita virtual, por meio de aplicativo de videochamada, na tentativa de aproximar um paciente de sua família, considerando o impedimento de contato físico.

[5] Ilustrações criadas para este livro por Felipe dos Santos Ribeiro.

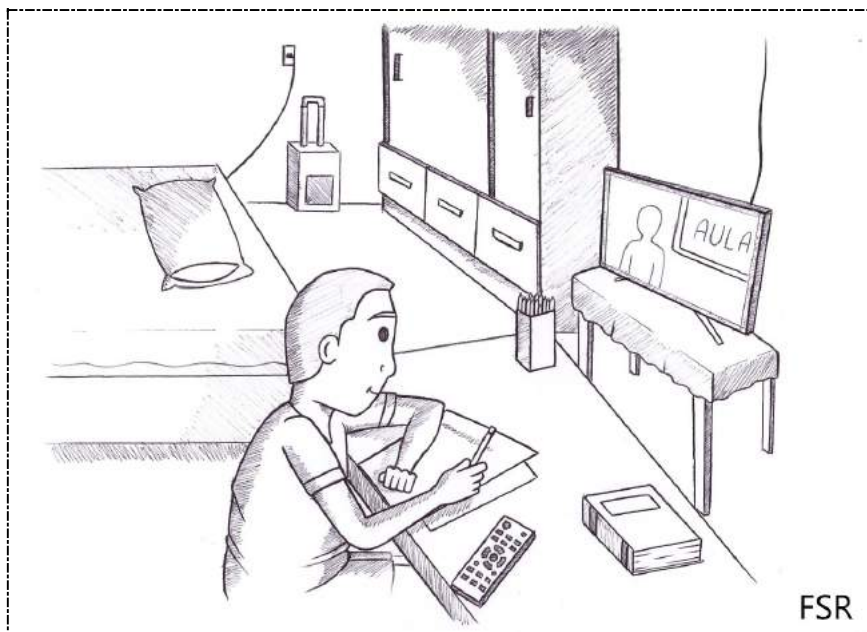
Ilustração 1- Utilização de tecnologia móvel para realizar visita virtual em ambiente hospitalar

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

A ilustração 2 refere-se ao cenário educacional esvaziado conforme orientações mundiais, nacionais e estatais, em consonância com a Organização Mundial da Saúde (OMS) na tentativa de minimizar a contaminação pelo Covid-19. Dentre as notícias, a ênfase recai na suspensão das aulas, especulações da pandemia e dos possíveis danos de medidas adotadas à educação.

Ilustração 2 - Esvaziamento das salas de aula no país e no mundo

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

As próximas ilustrações demonstram ambientes de *homeschooling*, termo em inglês destinado à educação domiciliar cuja responsabilidade recai nos pais ou responsáveis e que suspende o comparecimento à escola. Transportando tal conceito para a realidade vigente, compreende-se a permanência do aluno em sua própria casa, geralmente assistido pelos pais/responsáveis, com aulas/instruções/ orientações oferecidas pelas escolas e seus professores de modo que os conteúdos possam ser retomados/revisados/ensinados por meio de aulas síncronas ou assíncronas com o suporte de computadores, celulares, *tablets* ou canais abertos na televisão.

A situação de um aluno, em seu quarto, com a organização de um ambiente educacional para suas atividades pode ser visualizada na Ilustração 3. Como se pode observar, a instrução é oferecida por meio de um aparelho de televisão.

Ilustração 3 - Instrução realizada pela televisão

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

Como forma de exemplificação e esclarecimento, a rede pública estadual de ensino de São Paulo tem produzido videoaulas, transmitidas em plataforma digital e em um canal aberto da televisão e, por meio de um aplicativo, a interação com professores é viabilizada. Dessa forma, o conteúdo escolar de ensino fundamental e médio tem sido disponibilizado como forma de minimizar os efeitos da impossibilidade dos

encontros presenciais. Perspectivas futuras apontam para a elaboração de conteúdos para atender, também, a educação infantil.

Além da organização interna das escolas com oferta de blogs, *lives*, palestras, entrega e recebimento de alimentos e trabalhos/avaliações, observam-se, também, as ações referentes às aulas promovidas pelo governo estadual. A figura 4 apresenta um exemplo de cronograma de turmas, horários, meio e disciplinas de um determinado dia de aulas de uma escola estadual do estado de São Paulo. A escola se responsabiliza por estabelecer um canal de comunicação com os alunos por meio do *Facebook,* no qual tal cronograma é atualizado diariamente e divulgado com o lembrete de que o acesso pode ocorrer por lá, pelo aplicativo, *YouTube* e TV.

Figura 4 - Exemplo de cronograma diário de aulas de uma escola pública do estado de São Paulo

Anos Finais

Série/Ano/App	Horário	TV	Componente
6º ano do EF	7h30	TV Educação	Língua Portuguesa
6º ano do EF	8h15	TV Educação	Educação Física
6º ano do EF	9h	APP	Geografia
7º ano do EF	9h	TV Educação	Língua Portuguesa
7º ano do EF	9h45	TV Educação	Educação Física
7º ano do EF	10h30	APP	Geografia
8º ano do EF	9h45	APP	Língua Portuguesa
8º ano do EF	10h30	TV Educação	Educação Física
8º ano do EF	11h15	TV Educação	Geografia
9º ano do EF	14h	TV Educação	Geografia
9º ano do EF	14h45	TV Educação	Educação Física
9º ano do EF	15h30	APP	Língua Portuguesa

Fonte: https://www.facebook.com/PEIjoseaugusto (Escola José Augusto Ribeiro, 2020)

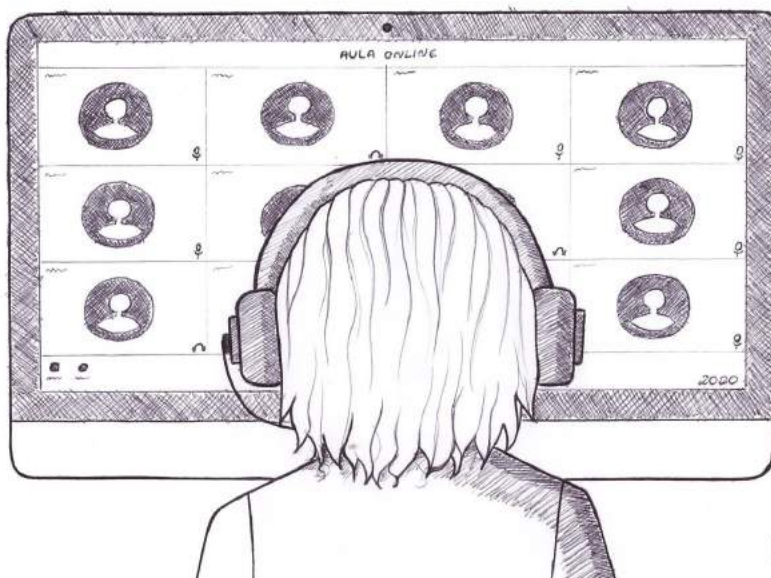
A ilustração 4, abaixo disposta, revela, em um ambiente interno, uma criança de menor idade, acompanhada de um adulto/responsável, recebendo instrução por meio de um *notebook*.

Ilustração 4 - Criança durante aula em casa, acompanhada por um responsável

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

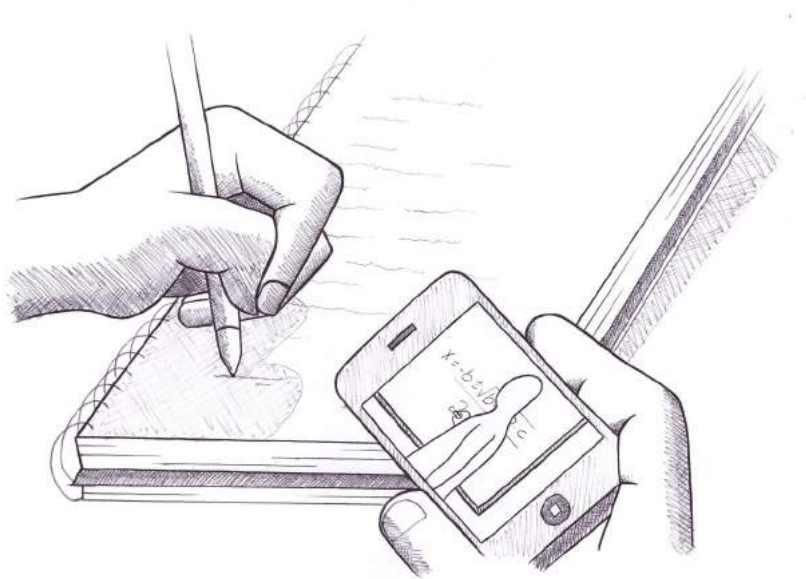
Na ilustração 5, observa-se um estudante, quando em aula on-line frequentada por demais pessoas na tela do computador. A utilização de aplicativo de videoconferência, quer em versões pagas ou gratuitas, tornou-se muito recorrente como tentativa de promover o processo de ensino/aprendizagem de via remota realizada por várias instâncias

educacionais. A imagem, porém, contrasta com reincidentes notícias de dificuldades de acesso a equipamentos e conexões, disponibilizadas nas mídias.

Ilustração 5 - Ensino remoto por aplicativo de videoconferência

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

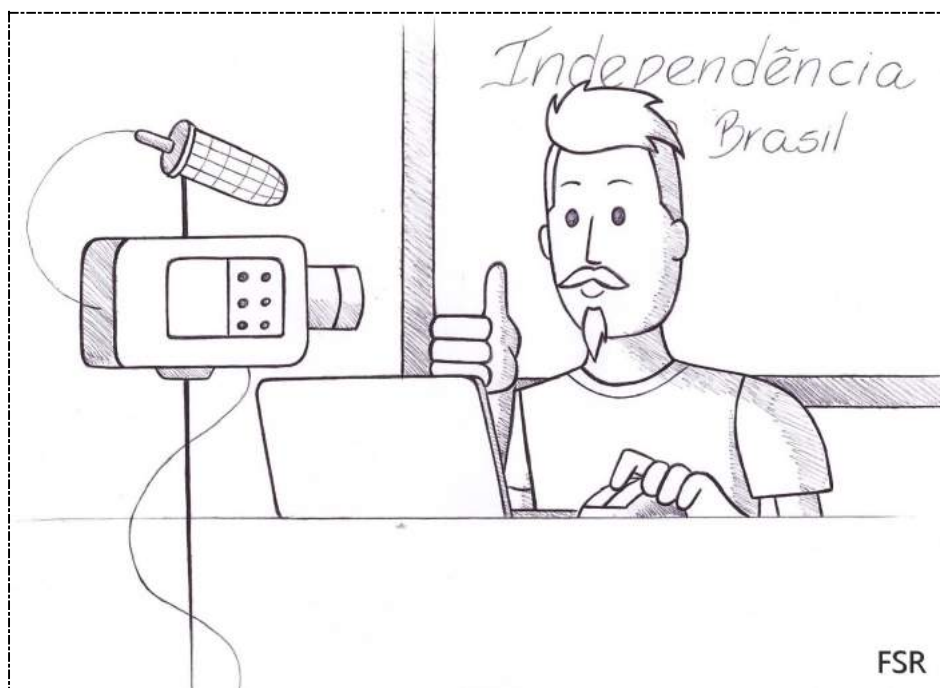
Dada a facilidade e portabilidade, o celular constitui-se equipamento muito tradicional acessível à maioria da população. Dessa forma, designa, também, suporte para o andamento das atividades pedagógicas realizadas virtualmente. A ilustração 6 enfoca a utilização do celular pelo aluno no acompanhamento de uma aula sendo transmitida em ambiente virtual. É possível observar que o professor utiliza uma lousa para explicação de conteúdo. Na emergente troca de ambiente

físico para virtual, muitos educadores, também, precisaram buscar conhecimentos técnicos/ tecnológicos e, também, remanejar seus acessos e espaços de forma a driblar desafios e ministrar suas aulas de forma mais apropriada.

Ilustração 6 - Acompanhamento de ensino remoto pelo celular

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

E, sobre educadores e condução de ações, a ilustração 7 retrata um professor, de posse de uma lousa, utilizando seu *notebook*. No exercício da docência, ele está transmitindo ou gravando uma aula por meio de uma câmera associada a demais equipamentos. O manejo de aparelhos, suportes e mídias aliado à autonomia têm sido amplamente

exercitado, mediante tecnologias, de modo a realizar atividades, ainda que sob a forma de isolamento, fora do contato com a equipe gestora escolar e alunos.

Ilustração 7 - Professor em processo de transmissão ou gravação de aula

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

Enfocando o indefinido cenário em tempos de pandemia, descrevo ações educacionais que vêm sendo realizadas de forma a manter o contato, ainda que virtual, entre professores, alunos e conteúdos. Trata-se de medida para atender necessidades imediatas, concentrando esforços

para minimizar perdas pedagógicas uma vez que a escola, enquanto ambiente físico, foi abruptamente suspensa.

Ferdig *et al.* (2020) apresentam um vasto trabalho que compilou questões e perspectivas emergentes em cenário educacional mundial a partir do Covid-19. Posto em uma intersecção entre a tecnologia e a educação de professores, o livro agrega pesquisas e pesquisadores de vários países como Alemanha, Austrália, Áustria, Canadá, China, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Holanda, Índia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Marrocos, Nova Zelândia e Suécia. As temáticas retratadas perpassam estratégias pedagógicas on-line, colaboração, formação inicial e continuada de professores, métodos e pedagogias e ferramentas digitais, às quais retornarei em breve.

Em variadas instâncias, aulas têm sido ministradas em tempo real ou gravadas para posterior compartilhamento e acesso. Sem precedentes, buscam-se maneiras para possibilitar encontros e o alcançabilidade a conteúdos. As tecnologias passam, assim, inesperadamente, do dia para noite, a integrar o cotidiano educacional de forma bastante intensa. A disponibilidade e o domínio das ferramentas, também, passam a ser prioritários. Certamente que, nesse atropelo de necessidades, um planejamento, de várias ordens, se faz necessário para que professores, conhecimento e alunos possam, regularmente, estabelecer encontros sistemáticos por meio da internet ou transmissões via sinal digital de antena. Assim, imprevistos com acesso, equipamentos e conexões constituem-se os desafios da nova rotina escolar, quer a nível infantil, fundamental, médio, municipal, estadual, ou privado, quer a nível superior, estadual, federal ou privado.

Como já mencionado, Ross e DiSalvo (2020, p. 1) reconhecem a descontinuidade na educação gerada pela crise do Covid-19 e

apresentam, no estudo, um panorama de ações para atenuar os efeitos da transição para o ensino e aprendizagem remotos na Universidade de Harvard (Estados Unidos). Os autores abordam mudanças em estratégias de comunicação e políticas de atuação às quais retornarei mais adiante.

> [a] crise do COVID-19 tem interrompido práticas de ensino e aprendizagem em muitas instituições de ensino superior com uma alta população residencial. O presente artigo resume a situação da Harvard University e detalha as ações do Centro de Línguas para atenuar os efeitos da transição para o ensino e aprendizagem remotas. Estas incluem mudanças nas estratégias de comunicação, mecanismos de suporte para docentes e estudantes e modificações nas políticas operacionais do Centro. Os autores oferecem um número de recomendações concretas para unidades de suporte acadêmico em transições deste tipo.

Considerando-se o quadro que aqui se compõe, em uma trajetória de anos e, também, dias mais recentes, vislumbro um cenário profícuo na associação de mecanismos e atividades de potencial comprovados que podem atender, também, necessidades emergenciais na educação diante de crise instaurada. Não as vejo como forma de extinguir dificuldades, mas como possível meio de minorar situação vigente e coadjuvar em processos transitórios.

Diante do exposto, apresento, a seguir, ações de intercâmbio virtual que vêm sendo realizadas no ensino superior, no contexto de aulas de língua inglesa, como forma de atender carecimentos de formação de ensino/aprendizagem no Câmpus e que podem, também, ser utilizadas em momento de isolamento social. Embora, em muitas vezes, a teoria aqui trazida enfatize o ensino de línguas, dado o caráter de parcerias internacionais e as experiências que serão compartilhadas, esclareço que

uma ampliação de áreas é muito pertinente e exequível em variados contextos. Estabeleço, assim, no capítulo 3, a teoria consonante às práticas telecolaborativas como ponto de partida para as reflexões que vêm sendo construídas.

Capítulo 2

O USO DO COMPUTADOR: DIFUSÃO E APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS

A globalização tem impulsionado mudanças de naturezas variadas em toda a sociedade e, como consequência, interconectividade e contextos de aproximação dos povos por meio das TDICS. Conforme Schenker (2012, p. 449), é observado um deslocamento e desaparecimento de divisas ao passo que as culturas emergem e as relações internacionais se tornam a base de um amanhã. As transmutações perpassam áreas e competências, segundo a autora:

> [v]iver em uma era de globalização exige competências mais diversificadas de todos e, concomitantemente, requer que o sistema educacional foque em ensinar aos alunos as habilidades necessárias para dominar, com sucesso, as necessidades desse mundo novo e em constante mudanças.

Nesse sentido, destacamos o papel facilitador das tecnologias nas pontes que estabelecem entre pessoas e conteúdos com vistas a um cenário promissor segundo as necessidades do mundo atual. Compactuo com Moran (2018, p.11) quando declara que "[...]é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes).

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p57-206

A Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) e a Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador (CALL) acentuaram as possibilidades e os contextos educacionalmente profícuos (PHILP; ADAMS; IWASHITA, 2014; MEANS; BAKIA; MURPHY, 2014; O'DOWD, 2014; DOOLY; O'DOWD, 2012; WARSCHAUER, 2011; WARSCHAUER; LIAW, 2010) como sinalizam os estudos conduzidos.

O quadro seguinte apresenta termos com referência ao uso do computador na comunicação ou aprendizagem recorrentes na literatura.

Quadro 1- O computador e a educação de línguas estrangeiras - alguns termos

Sigla	Significado	Tradução	Referências
CMC	Computer Mediated Communication	Comunicação mediada pelo computador	Meskill e Anthony, 2007 Celani e Collins, 2005 Wu et al, 2014 Kim e Brown, 2014 Monteiro, 2014 Chik, 2014
CALL	Computer Assisted Language Learning	Aprendizagem de línguas assistida por computador	Chapelle, 1998 Olson, 2014 Jung, 2014 Chao, 2015 Tai, 2015
SCMC	Synchronous Computer Mediated Communication	Comunicação síncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001 Khamis, 2010 Lloret, 2011 Sauro, 2011 Vandergriff, 2013 Darhower, 2014 continua

ACMC	Asynchronous Computer Mediated Communication	Comunicação assíncrona mediada pelo computador	Warschauer, 2001 Khamis, 2010 Sauro, 2011
TML	Technology-Mediated Learning	Aprendizagem mediada pela tecnologia	Shield, 2002 Murphy, 2013
CSCL	Computer-Supported Collaborative Learning	Aprendizagem colaborativa com o apoio do computador	Stahl et al, 2006 Cress et al, 2015
NBLT	Network-Based Language Teaching	Ensino de línguas baseado na rede	Kern e Warschauer, 2000 O'Dowd e Ritter, 2006
TELL	Technology-Enhanced Language Learning	Aprendizagem de línguas maximizada pela tecnologia	Villegas, 2007 Kranthi, 2017
WELL	Web-Enhanced Language Learning	Aprendizagem de línguas maximizada pela rede	Villegas, 2007
ICFLL	Intercultural Foreign Language Learning	Aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras	Thorne e Payne, 2005
ICALL	Intelligent Computer-Assisted Language Learning	Aprendizagem inteligente de línguas assistida pelo computador	Thorne e Payne, 2005 Amaral e Meurers, 2011 continua

ICFLE	Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education	Educação de língua estrangeira intercultural mediada pela internet	Belz e Thorne, 2006
NCI	Networked Collaborative Interaction	Interação colaborativa na rede	Belz e Thorne, 2006 Trentin, 2010
CALLT	Computer Assisted Language Learning and Teaching	Ensino e aprendizagem de línguas assistidas pelo computador	Telles e Vassallo, 2006
SNSLL	Social Networks Sites for Language Learning	Sites de rede social para aprendizagem de línguas	Liu et al, 2015 Alvarez, 2016
MALL	Mobile Assisted Language Learning	Aprendizagem de Línguas mediada por dispositivos móveis	Valarmathi, 2011 Alda e Leffa, 2014 Hassan Taj et al, 2016

Fonte: Adaptado de Garcia (2010).

O quadro revela uma trajetória que vai se consolidando no que diz respeito ao emprego do computador em ações pedagógicas. Reforço que, apesar de muitas modalidades enfocarem o ensino de línguas, diversas áreas e prismas do cenário educacional têm sido contempladas com o suporte de aplicativos, mídias e tecnologias. A literatura mundial debruça-se para uma compreensão mais ampla acerca dos benefícios e desafios do advento tecnológico mediante necessidades de internacionalização e inclusão.

Há mais de uma década, Telles (2006) discorria sobre tais questões e considerava a potencialidade de recursos tecnológicos no contexto das línguas estrangeiras. Conforme o pesquisador,

> [a]tualmente, com o aparecimento de aplicativos ligados à web, tais como o SKYPE e o MSN MESSENGER, as ligações internacionais abrem o acesso democrático à comunicação entre os povos – é possível interagir, em múltiplas modalidades (oral, visual e escrita), na nossa língua ou em uma determinada língua estrangeira, com os mais variados povos da Terra, a um custo quase zero (TELLES, 2006, p. 5).

Estudos pautados no uso do computador, tecnologias e mídias no processo de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras têm se expandido. Aponto, aqui, algumas das temáticas que despontam ao enfocar ferramentas de mundos virtuais tridimensionais disponíveis na rede com benefícios para CALL (DALTON; DEVITT, 2016; PETERSON, 2011), uso de dispositivos móveis (ROCKEY TIEGS; FERNÁNDEZ, 2020; JUNG, 2014; KIM RUECKERT; KIM; SEO, 2013; HOVEN; PALALAS, 2011), projetos de contação de histórias digital (OSKOZ; ELOLA, 2016; CASTAÑEDA, 2013), jogos digitais (BLUME, 2019; CHIK, 2014; REINHARDT; SYKES, 2012) e sites de rede social (WINANS, 2020; WARNER; CHEN, 2017; WODZICKI; SCHWÄNNLEIN; MOSKALIUK, 2012; WEIR TOOLAN; SMEED, 2011; ROBLYER *et al.*, 2010).

O grande impacto gerado pela difusão e aplicação das tecnologias tem permitido a minimização de barreiras geográficas e temporais (a baixos custos) e reconfigurações de modo que estudantes de línguas estrangeiras se beneficiem da colaboração intercultural on-line ou

telecolaboração (O'DOWD, 2015, 2007; WARE; O'DOWD, 2008; BELZ; VYATKINA, 2008; O´ROURKE, 2005; BELZ, 2003a, 2003b).

A próxima seção busca elucidar conceitos e aprofundar o olhar em algumas práticas desenvolvidas dentro de um cenário educacional em ascensão.

2.1 A telecolaboração: definições, estudos e perspectivas

Reconheço, como Moran (2013), perigo no encantamento exercido pelas tecnologias e seu emprego como forma de entretenimento diante de um uso inadequado e planejamento precário**.** Por isso, é necessário reforçar a imprescindibilidade de uma prévia organização e delimitação de objetivos para as atividades pautadas nas tecnologias.

Considerando que Ryder e Lynch (2014) afirmam que não basta simplesmente unir aprendizes de diferentes países para alcançar benefícios de aprendizagem, as ideias aqui compartilhadas visam reafirmar que as ações com o suporte das tecnologias deveriam trazer propósitos pedagógicos bem delineados, junto a instrutores e aprendizes, de modo que não se traduzam, apenas, em encontros virtuais entre pessoas de países diferentes.

De acordo com O'Dowd e Ritter (2006, p. 624), [a] telecolaboração refere-se ao uso de ferramentas da comunicação on-line para juntar aprendizes de línguas em diferentes países a fim de desenvolver um projeto colaborativo e intercâmbio intercultural.

Ware e Kramsch (2005) reconhecem a telecolaboração como referência à língua mediada pela tecnologia e contato intercultural. Belz e Vyatkina (2008) vislumbram a telecolaboração a partir de Belz e Thorne

(2006) e O'Dowd (2007), como uma configuração de aprendizagem de língua na qual aprendizes em locais distantes utilizam as ferramentas de comunicação da internet para a interação social, o diálogo e o debate com pares, falantes nativos, da mesma faixa etária.

Para O'Dowd e Beaven (2019), há mais de três décadas, o intercâmbio virtual (*virtual exchange*) desenvolve-se por meio das tecnologias, permitindo que alunos universitários integrem projetos colaborativos interculturais. Os autores destacam que o crescente interesse nos últimos anos pode ser atribuído à onipresença, pluralidade de acesso e dispositivos e, também, uma preocupação com a internacionalização da educação.

O intercâmbio virtual, segundo eles, constitui-se um termo maior, como usualmente chamamos de termo "guarda-chuva". Dessa forma, abordaria práticas como *Collaborative Online International Learning*[6] (COIL), telecolaboração e teletandem, podendo ser definido como "[...] comunicação entre pessoas possibilitada pela tecnologia, associando indivíduos de diferente formação e geograficamente distantes em conversas significativas, com o suporte de educadores" (O'DOWD; BEAVEN, 2019, p. 15).

A partir de seu grande entusiasmo na temática e diversos estudos conduzidos, O'Dowd (2018) ilustra a questão do termo guarda-chuva ao compilar a terminologia das principais iniciativas de 'intercâmbio virtual'. Apesar de, pessoalmente, encontrar diferenças entre e-tandem e teletandem, como abordarei mais adiante, a categorização aqui disposta contempla iniciativas muito pertinentes à educação, internacionalização e demandas do século XXI.

[6] O termo COIL tem sido amplamente utilizado e, por tal razão, optamos por mantê-lo em inglês. Em português, poder-se-ia pensar em Aprendizagem Colaborativa Online Internacional.

Figura 5 - Iniciativas de intercâmbio virtual

Telecollaboration

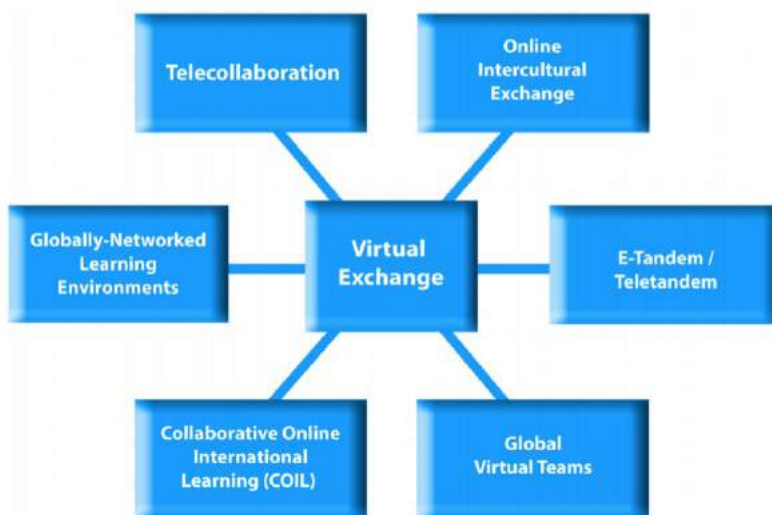
Online Intercultural Exchange

Globally-Networked Learning Environments

Virtual Exchange

E-Tandem / Teletandem

Collaborative Online International Learning (COIL)

Global Virtual Teams

Fonte: O'Dowd (2018, p. 4).

Segundo o autor, sob a terminologia 'intercâmbio virtual' estão as ações de telecolaboração, intercâmbio on-line intercultural, e-tandem/ teletandem, times virtuais globais, aprendizagem colaborativa on-line internacional, ambientes de aprendizagem globais na rede. Em todas, é possível notar iniciativas virtualmente conectadas em prol de ensino/aprendizagem.

Esclareço que o termo "telecolaboração" é, neste livro, compreendido com equivalência para as ações de intercâmbio virtual e colaboração on-line ou com o suporte do computador, sendo, assim, utilizados de forma intercambiável. Apresento, a seguir, um singelo recorte de estudos telecolaborativos conduzidos nos últimos anos.

As ações colaborativas com o suporte do computador têm se constituído como cerne de muitos estudos em cenário mundial,

enfocando a formação inicial e continuada dos professores (RIENTIES *et al.*, 2020; O'DOWD, 2015; TAI, 2015; LIU; KLEINASSER, 2015; CHAO, 2015; WU; GAO; ZHANG, 2014), o processo ensino/aprendizagem de línguas (JIN, 2013; VINAGRE; MUNŐZ, 2011), uso de ferramenta móvel na aprendizagem (KEARNEY; BURDEN; SCHUCH, 2020; HASSAN TAJ *et al.*, 2016; KIM *et al.*, 2013), enfoque em competências/habilidades específicas (ABRAMS, 2019; FERREIRA; SALINAS; MORALES, 2014; SCHENKER, 2012), contação digital de histórias em aulas on-line (CAUDILL; REILLY, 2020), dentre outras temáticas.

Destaco a forte atitude positiva em relação à aprendizagem de línguas intercultural otimizada pela tecnologia em um projeto colaborativo com a utilização da internet (YANG e CHEN, 2014) com o intuito de criar uma sala de aula autêntica de inglês como língua estrangeira. Segundo as autoras, o projeto permitiu que os aprendizes experimentassem a aprendizagem significativa de língua, fomentando as competências linguística e intercultural. A tecnologia, para elas, aproxima contextos de aprendizagem da vida real ao permitir que alunos utilizem a língua para o mesmo propósito que usariam fora da escola.

Dentro do vasto território da China e sua escassez de formação de professores, Wu; Gao e Zhang (2014) reportam o uso da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) para investigar o crescimento profissional de professores de inglês chineses em uma comunidade on-line. Os resultados sugerem que a CMC proporcionou novas oportunidades para a interação com outros professores, o que não ocorreria no ambiente de trabalho.

Tai (2015) relata uma investigação sobre o impacto de uma oficina de educação de professores realizada a partir de Aprendizagem de

Línguas Assistida por Computador (CALL) como uma nova perspectiva. Os resultados são positivos e apontam para o desenvolvimento da competência de CALL nos professores que utilizam suas ações ao selecionar materiais e a tecnologia segundo seus objetivos.

Considerando a preparação de professores em serviço para os desafios da colaboração on-line no contexto universitário, O'Dowd (2015) apresenta um modelo de competências enfocando o professor telecolaborativo. Apresenta, também, uma plataforma designada UNICollaboration, que conjuga as competências e uma abordagem sociocultural à educação de professores. O autor reconhece que os treinamentos de curta duração não são os ideais. Todavia, reconhece, também, a falta de oportunidades para professores em serviço para se engajarem em práticas pedagógicas inovadoras e destaca o formato do treinamento proposto em seu estudo, cursos que enfatizam o contexto e a prática.

Liu e Kleinasser (2015) enfocaram a percepção de professores de inglês como língua estrangeira acerca das competências e conhecimento de CALL durante um programa de um ano de desenvolvimento profissional otimizado pelas tecnologias. Os resultados apontam para uma assimilação de crescimento profissional e da melhora em várias habilidades tecnológicas, enfatizando o êxito em promover maior motivação nos alunos em aprender quando a instrução se baseia na implementação de um projeto on-line. Todavia, os participantes não eram muito favoráveis à participação nos fóruns de discussão e sugeriram mais oficinas ou reuniões informais face a face.

O impacto da aprendizagem de língua inglesa por meio de recursos móveis foi estudado por Hassan Taj *et al.* (2016). Os autores reconhecem a potencialidade da Aprendizagem de Línguas mediada por

dispositivos móveis (MALL em inglês) como ferramenta emergente na instrução de inglês como língua estrangeira. Apontam a velocidade como um dos nossos ideais de vida, na sociedade moderna, sendo impulsionada pelas inovações tecnológicas na área de telecomunicações. A questão da onipresença da conexão, aliada à velocidade, atribuem à MALL possibilidades interessantes de estudos por todo o mundo. Ao observar dados de estudos conduzidos de 2008 a 2015, os autores observaram que, a partir da possibilidade de aprender línguas por meio de celulares em qualquer lugar e a qualquer momento, a instrução torna-se revigoradora e eficaz.

Kim *et al*. (2013) abordaram o uso de dispositivos móveis, incorporando tecnologias como *YouTube* e *VoiceThread*, com alunos de *TESOL* (*Teaching English to Speakers of Other Languages*). Segundo os autores, os resultados demonstraram que a aprendizagem de línguas por dispositivos móveis revela novos andaimes pedagógicos. Jung (2014), também, enfoca o uso de smartphones e o conceito das tecnologias onipresentes no contexto da aprendizagem de língua inglesa. Com uma rica base de dados, o autor revela resultados bastante positivos.

Ferreira; Salinas e Morales (2014) reconhecem que a aprendizagem on-line oferece recursos valiosos para a aprendizagem de línguas, porém, nem sempre, privilegiam a habilidade oral. Tal fato, segundo os autores, justifica a combinação da aprendizagem pelo computador com a instrução face a face, permitindo o equilíbrio do desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Schenker (2012) investigou, por meio da telecolaboração, um projeto inglês-alemão, em trocas de e-mails por seis semanas, no intuito de observar o interesse dos alunos na aprendizagem cultural, além de explorar o potencial das referidas trocas com vistas à competência

intercultural. Os resultados revelaram que os estudantes adquiriam mais informações sobre cultura do parceiro, porém sem significativas alterações no interesse na aprendizagem cultural. Para a autora, os dados foram inconclusivos no que diz respeito à avaliação da competência intercultural por meio de e-mails, mas que ainda poderiam servir de base para tal avaliação.

Abrams (2019) enfocou a escrita colaborativa com aprendizes de língua alemã em uma universidade dos Estados Unidos. Com a utilização do *Google Docs*, foram propostas tarefas de escrita criativa e a interação entre aprendizes mostrou-se encorajadora na produção de significado. Além de constituir-se ferramenta pedagógica para a condução do estudo, são destacadas as potencialidades de armazenamento e organização de dados.

Caudill e Reilly (2020) abordaram a contação digital de histórias, ferramenta conhecida por muitos educadores, para ressaltar seu uso em disciplinas e públicos de diferentes idades. A inclusão de plataformas digitais para tarefas de escrita mostrou-se bem-sucedida e poderá integrar cursos futuros, quer de forma on-line ou presencial.

Em se tratando de um campo de estudos profícuo e em ascensão, as pesquisas e autores que se ocupam das tecnologias como mediadoras ou fomentadoras de ações pedagógicas poderiam retratar três décadas de estudos. Sob diferentes óticas e com objetivos variados, as TDICS têm demonstrado benefícios e desafios e, dadas contínuas descobertas e criações, os focos de pesquisa se ampliam e se mesclam. Aqui, porém, delimitarei o olhar para práticas de intercâmbio virtual, que em muito têm atendido necessidades de desenvolvimento de autonomia, de postura crítico-reflexiva e de competência intercultural, extrapolando conteúdos e

construindo conhecimento e cidadania em parcerias entre estudantes universitários.

2.2 Tandem...Descrevendo um início

Estabeleço meu ponto de partida nas ações telecolaborativas entre parceiros nativos de línguas diferentes, cada um em seu país, no intuito de estabelecerem trocas linguísticas em tandem pautadas em seus próprios objetivos de aprendizagem, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype*, por exemplo. Para Telles (2011), "[e]sses aplicativos contribuem para a evaporação de fronteiras culturais claras e delineadas, colocando múltiplos modos de vida em contato, a um baixo custo, sem preocupações econômicas ou de tempo" (p. 03).

A aprendizagem em tandem (BRAMMERTS, 1995, 2003; DELLILE; CHICHORRO FERREIRA, 2002; CZIKO, 2004) data da década de 1960, em continente europeu e constituir-se-á inspiração para as ações subsequentes que serão aqui descritas.

Little *et al.* (1999, p.1) apresentam a seguinte definição: "uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro", podendo ser desenvolvida por meio de ferramentas e recursos assíncronos e síncronos.

A literatura compraz modalidades de tandem face a face e, também, trocas assíncronas por e-mail, telefone e *chats* (LITTLE, 1996; LITTLE *et al.*, 1999, SCHWIENHORST, 1998; LEWIS; WALKER, 2003; SOUZA, 2003, BRAMMERTS, 2003).

A bicicleta de dois assentos, metaforicamente, retratava a prática em tandem, exigindo um comprometimento de esforços e objetivos para deslocá-la. Posteriormente, Brammerts (2008) sugere a imagem do barco a vela para melhor incorporar a ideia devido à reciprocidade, troca de papéis e os procedimentos e princípios do tandem.

Vassallo e Telles (2008) pontuam características importantes da aprendizagem em tandem como um trabalho em pares, recíproco, autônomo e colaborativo. Segundo os autores, as ações são realizadas em sessões regulares bilíngues entre falantes nativos ou competentes de línguas diferentes no intuito de aprender cada um a língua do outro. As sessões se estruturam em duas partes, cada uma para uma língua, nas quais os parceiros se revezam como aprendiz e falante competente.

O cenário da aprendizagem em tandem pode ser melhor vislumbrado a partir das definições propostas por Vassallo e Telles (2009, p. 39), elencadas a seguir:

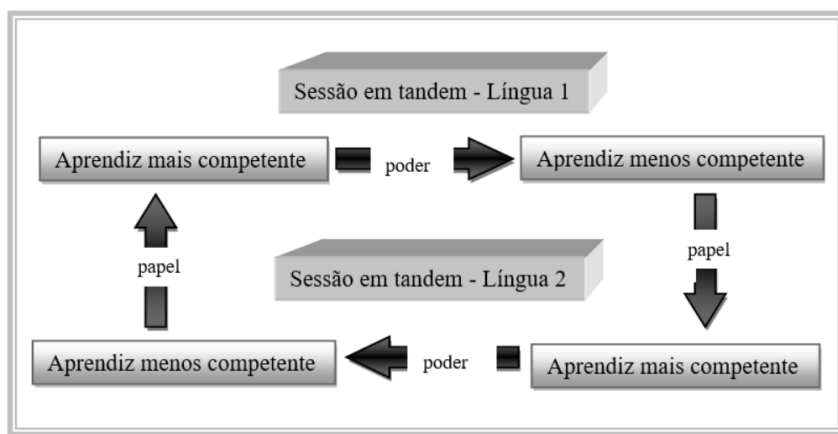
> (a) uma soma de opostos, tais como a socialização e individualização; (b) Um esforço colaborativo com um parceiro, cujo objetivo é aprender uma língua estrangeira; (c) Um contexto de equilíbrio global no qual as relações de poder entre os parceiros são alternadas; (d) Um contexto no qual se pode assumir responsabilidade e socializar aquilo que é aprendido de modo recíproco e, ao mesmo tempo, autônomo; (e) Um contexto no qual se pode exercitar a autonomia e gerenciar o próprio processo de aprendizagem, e; (f) Um contexto com espaços para o aprendiz desenvolver relações prazerosas e pleno envolvimento completo com seu próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Garcia (2013) esclarece que a aprendizagem em tandem não se traduz em uma forma diretiva pela qual alunos e conteúdos são moldados

segundo princípios de uma determinada abordagem ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Ao contrário, preza pela interação espontânea e compartilhada, pela construção de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de posturas autônomas e de competência intercultural. A autora complementa que:

> [n]ão se trata de um conjunto de ações aleatórias, mas sim uma forma de interagir e compartilhar informações que, com sugestões e não diretrizes, permite que o processo de aprendizagem da LE seja maximizado e direcionado pelos próprios aprendizes, no que diz respeito aos objetivos, formas de aprender, de corrigir [...] (GARCIA, 2013, p. 25).

Garcia (2013) ilustra uma sessão regular em tandem, destacando o fluxo bilateral de detenção de poder que se alterna com a inversão de papéis entre os aprendizes e estabelece, assim, uma simetria global.

Figura 6 - Simetria global no tandem

Fonte: Garcia (2013, p. 33).

A aprendizagem em tandem se pauta em princípios que regem a prática e implicam o sucesso (ou não) das parcerias. Elenco a reciprocidade, o uso separado de línguas e a autonomia (SCHWIENHORST, 1998).

Pelo princípio da reciprocidade, ambos parceiros deveriam se beneficiar, na mesma proporção, das ações em tandem, oferecendo e solicitando ajuda. Prevê-se uma interdependência entre os pares de modo que se apoiem e se auxiliem nos objetivos de aprendizagem.

Pelo uso separado de línguas, cada língua deveria ocupar o mesmo espaço na sessão, de forma não mesclada. Assim, os pares devem se assegurar de que o mesmo tempo e condições são conferidos a cada uma das línguas, de modo que haja uma equidade linguística na interação. Tal princípio tende a motivar e desafiar os aprendizes na aprendizagem da língua-alvo (VASSALLO; TELLES, 2006, 2009).

A autonomia, de acordo com Brammerts (2003), atribui aos aprendizes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. É interessante observar que, no contexto tandem, a autonomia ganha um aspecto singular, pois é desenvolvida junto ao parceiro e não de forma isolada e individual. Trata-se de um exercício posto em prática na parceria. Salomão *et al.* (2009, p.85) reconhecem que: "[t]rabalhar colaborativamente implica comprometer-se na tarefa de aprendizagem e, concomitantemente, comprometer-se com o outro de maneira mútua e recíproca".

Assim, mediante tais princípios que se entrelaçam e dialogam, os próprios parceiros passam a gerenciar sua experiência e vivenciar a reflexão e, em conjunto, de forma recíproca, a partir de seus objetivos de aprendizagem, negociar os procedimentos a serem adotados em termos

de condução das sessões, mecanismos de correção, avaliação e práticas extrainteração (GARCIA, 2010).

As ações em tandem, que se diferem de meras conversas entre estrangeiros ou aulas de línguas, possuem características que lhes são peculiares, como a regularidade. São, também, permeadas por propósitos pedagógicos e por um *feedback* entre os pares ao final. Observa-se que, uma parceria engloba um falante nativo ou proficiente e um aprendiz que realizam trocas linguísticas e que, no revezamento dos turnos entre as línguas de proficiência e a língua alvo, são oferecidos andaimes (HARTMAN, 2002) para que o par menos proficiente atinja seus objetivos de aprendizagem.

2.3 O teletandem: conceitos, parcerias e pesquisas

As restrições aos povos e suas culturas no Brasil se dão por razões geográficas, dada a grande extensão territorial, e razões de ordem financeira, visto os altos custos de cursos, intercâmbios e viagens ao exterior. Assim, considerando o panorama das atividades pedagógicas em tandem descrito e o impacto das TDICS, o teletandem é proposto por Telles (2006) vislumbrando o potencial da CMC para a interação e colaboração virtual no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (SOUZA, 2003; LEFFA, 2006; FIGUEIREDO, 2006; PAIVA, 2005; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES e VASSALLO, 2006).

Atentando para as nomenclaturas dispostas no quadro 1, percebe-se a transitoriedade do teletandem, esbarrando em várias características das abordagens à Educação a Distância com suporte das tecnologias com suas mídias, aplicativos e ferramentas.

Segundo proposta, o Projeto Teletandem Brasil: *línguas estrangeiras para todos* (TELLES, 2006)[7] é definido como um contexto virtual e autônomo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que faz uso dos recursos de tecnologia VOIP, com os recursos de imagem, voz e texto que permitem que o usuário estabeleça interações interculturais e linguísticas com um parceiro de forma síncrona (TELLES, 2006, 2009, 2011, 2015; TELLES e VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO , 2010).

Telles e Vassallo (2009) se engajaram em ações em tandem face a face na aprendizagem de português e italiano. A experiência pessoal foi inspiradora e determinante para a criação do contexto teletandem quando se depararam com a barreira geográfica para dar sequência ao tandem iniciado. Seis princípios foram articulados pelos referidos autores para caracterizar o teletandem e permitem uma ampla compreensão do contexto.

> 1. O teletandem é uma nova modalidade de aprendizagem a distância assistida pelo computador que utiliza, simultaneamente, a produção e compreensão (oral e escrita) e imagens em vídeo dos participantes por meio de uma webcam;
>
> 2. As atividades do teletandem são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, negociados e compartilhados pelos dois parceiros;
>
> 3. Os participantes de teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância, de forma relativamente autônoma. Usamos a expressão "relativamente autônoma" porque

[7] Projeto Temático FAPESP (Processo n. 2006/03204-2).

eles podem usufruir de uma mediação profissional por parte de um professor, se assim o desejarem ou precisarem.

4. Os participantes de teletandem são falantes (razoavelmente) competentes das respectivas línguas. Podem ou não ser falantes nativos da língua-alvo do parceiro e não são professores licenciados.

5. Os processos de aprendizagem do teletandem são realizados por meio do desenvolvimento de sessões regulares, voltadas para fins didáticos, de livre conversação a distância, em áudio e em vídeo.
6. Essas conversações livres são seguidas de uma reflexão compartilhada, na qual são revisadas as anotações feitas durante a sessão. Portanto, nesta fase, são praticadas, também, as habilidades de leitura e escrita. A reflexão pode enfocar o conteúdo da conversa, a cultura, a forma, o léxico e o próprio processo da interação de teletandem. Às práticas de teletandem, podem, também, serem associadas práticas de e-tandem, tais como a troca de tarefas de casa por e-mail, baseadas nas novas informações lexicais ou gramaticais que surjam durante a interação com o parceiro (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 46-47).

Para Consolo (2006, p. 3), no teletandem os aprendizes vivenciam uma experiência que ultrapassa o aprender línguas:

> [...] proporciona contato e conhecimento entre pessoas situadas nos diversos países nos quais falantes de ao menos duas línguas diferentes interagem à distância, por meio dos recursos da tecnologia e do uso dessas línguas para experiências de comunicação autêntica. E nessa comunicação eletrônica aprendem-se não somente línguas, mas também sobre esses países e sobre esses interagentes.

Zakir (2011) reconhece que "o contexto de aprendizagem proporcionado pelo teletandem é reiterado como um lugar onde questões que nem sempre seriam abordadas numa sala de aula tradicional

emergem" (p. 29). As sessões de teletandem promovem o enriquecimento linguístico e o contato real com a cultura e modo de vida dos estrangeiros de forma criativa, interativa e, principalmente, colaborativa. Destaco, assim, a experiência intercultural que é fomentada a partir de parcerias de teletandem (GARCIA; LUVIZARI, 2009).

Apesar de o Projeto Teletandem Brasil (TTB) ter se encerrado enquanto Projeto Temático FAPESP em abril de 2010, as sessões em teletandem permanecem extremamente ativas até os dias de hoje, nos laboratórios de teletandem da UNESP em Assis, São José do Rio Preto e Araraquara, onde são ofertados os Cursos de Letras. Dadas as parcerias formadas e as demandas dos Departamentos de Língua Portuguesa de universidades estrangeiras, é possível identificar um longo caminho percorrido, desde 2006, contando com uma razoável rotatividade de professores e instituições e significativo atendimento a estudantes de línguas estrangeiras. O quadro 2 retrata algumas instituições que já estabeleceram ações em teletandem com a UNESP, ressaltando que algumas permanecem até dias atuais.

Quadro 2 - Parcerias de teletandem dos três Campi da UNESP

País	Instituição
Alemanha	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Karlsruher Institut für Technologie, Westsächsische Hochschule Zwickau, Technische Universität München
Canadá	University of British Columbia
Colômbia	Pontifícia Universidad Javeriana, Universidad del Valle

continua

Estados Unidos	Georgetown University, University of Georgia, Kennesaw State University, University of Miami, Yale University, Harvard University, Colgate University, Indiana University, University of Washington, Hobart and William Smith Colleges, The New School for Public Engagement - New York, Virginia Commonwealth University, Princeton University, Howard University, Tufts University, University of Arkansas, Tulane University, Fairfield University, University of Hawaii, Truman State University, Skidmore College, San Diego State University, University of Iowa, University of Massachusetts, Florida International University, Baylor University
França	Sorbonne-Nouvelle, Université Lumiére Lyon II, Université Clermont Auvergne
Inglaterra	University of Sheffield, University of Southampton
Itália	Università degli Studi Roma Tre, Università del Salento, Università di Bologna, L'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"
México	Universidad Nacional Autónoma de México
Paraguai	Universidad del Valle
Romênia	Universitatea Babes Bolyai
Suécia	Stockholms Universitet
Tailândia	Chulalongkorn University
Uruguai	Instituto de Portugués de Montevideo, Universidad Técnica de Uruguai

Fonte: Do autor.

O Projeto Teletandem Brasil já percorreu um longo caminho. De 2007 em diante, é possível identificar uma literatura mais consistente sobre a temática, considerando que, com o fomento recebido, laboratórios foram equipados para que a prática e as pesquisas pudessem ser mais sistematizadas. Antes disso, as interações eram realizadas da

própria casa dos estudantes brasileiros ou em *lan-houses*. Emergem, assim, três grandes áreas de investigação: 1. Teletandem como ferramenta de aprendizagem; 2. A interação entre parceiros de teletandem; 3. O teletandem como contexto de formação de professores de língua estrangeira (TELLES, 2006).

Os estudos da Pós-Graduação que se ocuparam do teletandem contemplam a autonomia (CAVALARI, 2009; LUZ, 2009; BONFIM, 2014); avaliação (FURTOSO, 2011; FRESCHI, 2017); os processos de acordos e negociações entre os parceiros (GARCIA, 2010); os conflitos e relações de poder (VASSALO, 2010); os choques de culturas e línguas e competência intercultural (MENDES, 2007; SALOMÃO, 2012); estratégias de aprendizagem e comunicação (SILVA, 2008; CAMPOS, 2018); crenças e representações sociais (BEDRAN, 2008; FUNO, 2011; MESQUITA, 2008); sessões de mediação e o professor mediador (CÂNDIDO, 2010; SALOMÃO, 2008; ELSTERMANN, 2016); ensino de língua (KFOURI-KANEOYA, 2009); material para ensino de português como língua estrangeira (BROCCO, 2009); interações (ROSSI DOS SANTOS, 2008; LUVISARI-MURAD, 2011; PICOLI, 2019); motivação (KAMI, 2011); parcerias (LUZ, 2012; ARAÚJO, 2012); contatos entre os parceiros (SOUZA, 2012); comunidades (SILVA, 2012), performatividade e gênero (COSTA, 2015); gênero e sessão oral (RAMPAZZO, 2017), aspectos linguísticos (FRANCO, 2016); dimensão cultural (ZAKIR, 2015); identidades culturais e sessões de mediação (FUNO, 2015); comunicação intercultural (SOUZA, 2016), produção escrita (BROCCO, 2014), estereótipos (FREITAS, 2015), organização de banco de dados (LOPES, 2015), sem mencionar produções relevantes de autores de outros países.

A partir das pesquisas mais robustas que vêm sendo desenvolvidas, um novo prisma foi incluído e, envolvendo conceitos como transculturalidade (WELSH, 1994), interculturalidade e multiculturalidade, o projeto vigente denomina-se Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam (TELLES, 2011). A supracitada inclusão nas investigações possibilitará que aprendizes e professores tenham maiores subsídios no desenvolvimento da competência transcultural no contato constante entre os povos e suas línguas.

Quadro 3 - Eixos temáticos e perguntas gerais do projeto

EIXOS TEMÁTICOS	PERGUNTAS GERAIS DO PROJETO DE PESQUISA
Modos de compreender o estudo, a aprendizagem e a prática das línguas estrangeiras	(a) Que representações os parceiros de teletandem trazem a respeito de currículo, dos processos de aprendizagem e da importância do estudo e da prática online de uma língua estrangeira? Que impacto têm essas representações sobre as relações construídas durante o processo de teletandem e que referências são criadas por cada um dos parceiros?
Modos de compreender a cultura do parceiro e seus impactos sobre a aprendizagem e sobre a relação com o parceiro	(b) Que representações o praticante de teletandem traz de seu próprio país, de seus próprios hábitos e dos seus próprios modos de vida, assim como aqueles de seu parceiro? Como essas representações afetam o estabelecimento das relações online e que referências são produzidas a partir dos encontros transculturais?
A contribuição do teletandem para a educação do aprendiz para se relacionar com outros povos	(c) Que relações são estabelecidas pelos participantes, por meio dos contatos intercontinentais, culturais, linguísticos e acadêmicos, via teletandem? A partir dos contatos online via teletandem, que referências são produzidas que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos jovens de se relacionar com outros povos do planeta?

continua

Diferentes visões de implementação institucional de teletandem	(d) Diante de diferenças contextuais, culturais, educacionais e curriculares encontradas, como os pesquisadores e administradores do projeto estabelecem contato com os colegas pesquisadores e administradores no exterior? Que novas referências são produzidas a partir do contato transcultural entre eles?

Fonte: Telles (2011, p. 12).

Segundo o autor:

> [a] tese que fundamenta o novo projeto temático repousa sobre fatos culturais e tecnológicos da contemporaneidade, tais como as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação e o hibridismo presente nas culturas de vários países com os quais o Projeto Teletandem está em contato. Tais fatos nos apresentam desafios epistemológicos para se pesquisar as interações em teletandem e, também, um novo panorama dos contatos entre pessoas de diferentes países, facilitados pelas TICs (TELLES, 2011, p. 3).

Optei por compartilhar, aqui, variados prismas do teletandem para que se perceba a pluralidade que circunda as ações de intercâmbio virtual. Dessa forma, possibilidades podem ser despertas para outras áreas com vistas ao incremento do processo de ensino/aprendizagem.

Apresento, a seguir, um panorama superficial da logística e de procedimentos necessários entre as instituições (UNESP e exterior).

2.3.1 Teletandem: desenhando a trajetória histórica

Para retratar os primórdios das ações em teletandem, estabeleço meu olhar do Brasil, UNESP, Departamento de Letras Modernas,

Câmpus de Assis, onde a implementação do teletandem se iniciou, de maneira informal e tímida, sob idealização do Dr. João A. Telles do Departamento de Educação da mesma instituição, na época.

Em 2005, a proposta, ainda não bem delineada, contemplou estudantes brasileiros de Língua Inglesa do Curso de Letras que, interessados em aprofundar conhecimentos na referida língua, praticavam o teletandem de *lan houses* ou de suas casas. Não havia laboratórios equipados de modo a oferecer um ambiente adequado e específico às interações dentro da própria instituição. Assim, o acompanhamento desses alunos se dava de maneira esporádica quando compartilhavam informações acerca da experiência, em sala de aula, com alguns dos poucos professores envolvidos com o teletandem.

As parcerias eram formadas a partir de contatos isolados com professores de português nos Estados Unidos, sem o envolvimento formal das instituições ou departamentos. No exterior, alguns professores mais propensos à inovação sugeriam a prática a seus alunos que, de forma independente e, sem comprometimentos institucionais, agendavam suas interações e se encontravam virtualmente com os brasileiros via *Messenger* (*MSN*).

Elenco algumas questões que marcaram o início das atividades em teletandem como: (a) o pouco envolvimento de professores e departamentos de Língua Portuguesa das instituições estrangeiras; (b) a diferença de agendas[8] entre alunos brasileiros (voluntários, extremamente

[8] Na diferença de agendas, destaco questões políticas, ideológicas e de poder que envolvem as línguas portuguesa e inglesa e todo o prestígio e necessidade de aprendizagem da língua inglesa, dominante em tempos globalizados, contrapondo-se à língua portuguesa. Testemunhei uma demanda muito, muito maior pela aprendizagem da língua inglesa, o que causava grande lista de espera por estrangeiros interessados na língua portuguesa nos tempos que descrevo. Atualmente, a situação é diferente como será elucidado posteriormente.

motivados com o contato intercultural e desejosos pela aprendizagem de língua inglesa) e alunos estrangeiros (voluntários, aprendizes de língua portuguesa, com participação desvinculada de suas aulas); (c) impossibilidade de acompanhamento e eficaz suporte aos alunos dada a ausência de laboratórios com recursos de áudio e vídeo dentro da universidade; e (d) a escassez e pouca familiaridade (com posterior evolução) com aplicativos de mensagens instantâneas ao longo dos anos (*MSN, Windows Live Messenger, ooVoo*, *Skype, Zoom* e *Facebook*).

É possível afirmar que o início das ações em teletandem foi marcado por um envolvimento prático no Câmpus de Assis e teórico no Câmpus de São José do Rio Preto, ambos Campi da UNESP que se engajaram, inicialmente. Destaco que, em Assis, a equipe inicialmente formada tinha por coordenação o idealizador do Teletandem Brasil (TTB) e poucos professores e pesquisadores engajados nas ações do projeto. Além disso, destacava-se uma grande demanda pela aprendizagem de língua inglesa entre os alunos da instituição, localizada em uma cidade de aproximadamente cem mil habitantes e com um contato muito reduzido a contextos internacionalizados. Em São José do Rio Preto, era possível identificar um forte suporte para ações de pesquisa reforçado pelo seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e corpo docente pesquisador/colaborador comprometido com o TTB. Apesar de o Câmpus de Araraquara ter incorporado, por último, o teletandem como parte de suas atividades, tem demonstrado grande engajamento e atua de forma muito expressiva.

As parcerias iniciais foram constituídas a partir de escassas indicações de professores estrangeiros por meio do *website* inicialmente criado para o Projeto Teletandem Brasil. Os pareamentos foram

realizados de forma manual mediante preenchimento de cadastro on-line por alunos interessados, conforme ilustra a figura 7.

Figura 7 - Inscrição pelo site do TTB

Fonte: Página web Teletandem Brasil (2014).

Garcia (2010) discorre acerca dos procedimentos para inscrição:

> [a]o se inscrever no website do TTB, inicialmente, o aluno fornece informações como nome, sobrenome, e-mail, universidade e curso que frequenta, ano, país em que reside, língua que quer aprender e língua materna, e horários disponíveis para praticar teletandem. Em seguida, preenche as lacunas com informações de cunho pedagógico, como o nível gramatical que possui da LE, o melhor nível de atuação, se escrito ou falado, na referida língua, os objetivos estabelecidos, quantidade de horas que irá dedicar ao teletandem e a duração desejada para parceria (GARCIA, 2010, p. 113).

Sob responsabilidade da Equipe do TTB, ocorria a análise das informações submetidas em busca de possíveis compatibilidades de horários, línguas e interesses de modo a efetivar o emparelhamento. Uma vez estabelecida a parceria, os dois aprendizes recebiam um e-mail, em suas línguas, com orientações, sugestões e dicas para que realizassem o primeiro contato com o parceiro. A partir daí, exercitavam a autonomia e agendavam suas sessões de interação em datas e horários de suas preferências/disponibilidades para a realização do teletandem (sem o acompanhamento de um professor/pesquisador).

Os contatos com as universidades e a adesão ao TTB foi ocorrendo mediante árduo trabalho do Coordenador em visitas às instituições estrangeiras.

Em 2007, como já comentado, o Projeto foi contemplado com auxílio e fomento FAPESP para pesquisa. Foram instalados dois laboratórios na universidade (em Assis e São José do Rio Preto) e as atividades ganharam maior visibilidade. Os trabalhos de pesquisa inauguravam resultados preliminares em dissertações e teses e as ações em teletandem, no Brasil, começavam a compor um quadro mais robusto.

Com os laboratórios, a prática de teletandem estabelecia-se melhor, já que os recursos de áudio e vídeo estavam assegurados. Os alunos, mediante o princípio da autonomia, realizavam seus agendamentos de sessão e envolviam-se em processos de negociação de frequência, dias e horário de interações, como elucida Garcia (2010). Com os laboratórios, garantia-se, ainda, uma estrutura organizacional mais apropriada e a possibilidade de oferecer acompanhamento e suporte por parte de professores/pesquisadores/mediadores.

É importante esclarecer as partes que compõem uma sessão de teletandem. Assim, observe a figura 8, abaixo disposta.

Figura 8 - Sessão prototípica de teletandem

Língua I	Língua II	Feedback*
←→	←→	←→
Aproxim. 25 min.	Aproxim.25 min.	Aproxim. 10 min.

Sessão de Mediação

Aproxim. 30 min.

* O momento final de feedback, muitas vezes, se dilui ao longo da interação.

Fonte: Adaptado de Garcia (2013).

Uma sessão prototípica contempla o momento da interação, com igual tempo destinado a cada uma das línguas e o *feedback* que pode ocorrer ao final ou, conforme acordos entre os pares, de forma recorrente ao longo da sessão. O encontro virtual se dá, geralmente, nos laboratórios das instituições brasileira e estrangeira com o grupo de estudantes envolvidos. As parcerias em teletandem sempre foram individuais[9], reafirmando a prática entre um parceiro nativo, proficiente em sua língua materna e um parceiro estrangeiro, interessado em aprender a língua do outro e compartilhar conhecimentos de sua própria língua. Os aprendizes se conectam e, cada qual com seu par, iniciam a interação, como se pode observar nas fotografias 1 e 2 que retratam os parceiros brasileiros na realização de teletandem na UNESP, Câmpus de Assis. É possível

[9] Como já explanado, inicialmente, considerava-se o pareamento individual, conforme inscrições recebidas. Com o envio de listagens e associação às aulas de Língua Portuguesa do exterior (como irão ilustrar os quadros 5, 6 e 7, mais adiante), a partir de 2010, (SILVA, 2011), verificar concebe-se, assim, a parceria ainda individual mas realizada a partir da 'noção de grupos'.

observar cada estudante em uma cabine com fone/microfone em interação com seus parceiros estrangeiros.

Fotografia 1 - Sessão de interação em teletandem- fase inicial

Fonte: Do autor.

Fotografia 2 - Sessão de interação em teletandem-fase atual

Fonte: Do autor.

As fotografias 1 e 2 demonstram sessão de interação de teletandem em andamento. Ressalto a recente atualização e modernização de máquinas realizada. Como é possível observar pelo formato do equipamento, antes agregavam monitores e CPU (em português, unidade central de processamento) e agora passa a ser integrada no próprio monitor em modelo *all-in-one*.

Os aprendizes recebem a orientação de observar e atentar para a língua em que iniciam o teletandem para que, na interação seguinte, alternem. Dessa forma, exercita-se o princípio da reciprocidade para que ambos sejam contemplados com as mesmas oportunidades na sessão. Geralmente, a interação na língua II tende a ser menos produtiva dado o cansaço. Assim, há a alternância das línguas de início ao longo das sessões e os parceiros se beneficiam da mesma forma nas interações.

Com parcerias sólidas no exterior, os professores iniciaram a implementação do teletandem em suas aulas de Língua Portuguesa, como parte das atividades pedagógicas e institucionais do currículo. Assim, a partir de listagens de interesse recebidas do exterior (às quais retornarei em breve), no Brasil, iniciam-se as inscrições para que alunos voluntários se inscrevam e, dessa forma, se organize um grupo brasileiro de aprendizes que comparecerá ao Laboratório de Teletandem, fora de seu horário de aula, para realizar a parceria em teletandem com um estrangeiro que estará, também, em um Laboratório, no horário de sua aula de Língua Portuguesa, acompanhado de seu professor e sua classe.

Em outros Campi, as ações em teletandem podem ocorrer de forma integrada ao currículo das aulas de línguas estrangeiras. Nossa experiência contempla, ainda, o formato realizado entre instituições de

ensino mas como atividade extra-curricular[10] para os participantes brasileiros. Cabe a estes o gerenciamento de seus horários, adaptando-se às opções oferecidas pelo exterior. Assim, os brasileiros assumem o compromisso, de forma voluntária, de se engajar em uma parceria de teletandem ainda que ocorra em horário diferente de suas aulas. Trata-se de uma modalidade institucional semi-integrada (ARANHA; CAVALARI, 2014). Ainda que se constitua dessa maneira, sem créditos oficialmente atribuídos, é importante frisar que há grande demanda e, consequente, comprometimento e motivação dos estudantes brasileiros para realizar as sessões[11]. Apesar de lhes ser gerado um certificado de participação, para muitos dos voluntários, a experiência em si já lhes traz contribuições à formação e aprendizagem.

Os professores/pesquisadores/mediadores observam, com atenção, as interações e indicam aos aprendizes os assentos a tomar, a língua de início (alternando com a da semana anterior, como já explanado), o limite de tempo disponível e o momento de troca de língua. Auxiliam, também, com problemas técnicos que possam surgir, como ilustra a fotografia 3.

[10] Elucido, novamente, meu olhar da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, onde se conduz, regularmente, a sessão de mediação no formato esclarecido aqui no presente estudo.

[11] Esclareço que, dada a grande demanda da UNESP - Assis, as oportunidades de teletandem são oferecidas aos seus estudantes dos cursos oferecidos na instituição (Letras, História, Psicologia, Ciências Biológicas e Engenharia Biotecnológica) e, também, a docentes e servidores técnico-administrativos. Como a maior procura é pela comunidade discente, refiro-me aqui, muitas vezes aos participantes de teletandem por estudantes.

Fotografia 3 - Pesquisadora/Mediadora auxilia participante durante interação

Fonte: Do autor.

Em Assis, em geral, as interações têm se mantido como conversações de tema livre. Todavia, muitas instituições estrangeiras pedem que seus alunos utilizem e aprofundem, nas interações, temáticas desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa. Não vejo isso como um problema desde que não engesse as interações. Estabelecer um fio temático condutor se faz interessante até mesmo para que os pares se organizem e se preparem, com pesquisas, em busca de informações e materiais suplementares interessantes para compartilharem nas interações subsequentes.

O sucesso das parcerias de teletandem, porém, não pode ser garantido. A partir do momento em que há a disposição dos pares para o ensino e aprendizagem, é interessante que pensemos em estratégias para a maximização do processo. Assim, deparamo-nos com o conceito de mediação. Trata-se de uma sessão de reflexão atualmente oferecida, logo após o término das interações em teletandem realizadas no Laboratório.

Na mediação, o professor/pesquisador/mediador incentiva os participantes a discorrerem sobre suas experiências, enfocando questões positivas ou negativas, orienta-os diante de dificuldades, fomenta reflexão, sugere assuntos a serem abordados nas parcerias e instiga a autoavaliação. Dessa forma, ele oferece andaimes aos aprendizes na experiência telecolaborativa.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um elemento de grande pertinência na teoria vygostkyana e se define como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1978). Entende-se, assim, que, no teletandem, a mediação na aprendizagem, apoiando-se nas figuras do aprendiz mais proficiente e no professor/pesquisador/mediador, transforma-se em auxílio. Retorna-se à base vygostkyana que contempla um mediador para maximizar o processo de aprendizagem.

Segundo Salomão:

> [a] ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. O termo mediador é usado, desse modo, por estar intimamente ligado às ideias de Vygotsky (1994) em sua teoria social do conhecimento (SALOMÃO, 2012, p. 20).

Compreende-se, dessa forma, que o mediador "[s]e coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskyanos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes" (SALOMÃO, 2012, p. 19).

Como se pode notar, a mediação constitui-se um avanço ao longo da trajetória do TTB, visto que, inicialmente, não havia uma estrutura de acompanhamento para as sessões realizadas. Com a criação dos Laboratórios e da modalidade institucionalizada em grupos, possibilitou-se a oferta das sessões de mediação de forma mais sistematizada.

Funo (2015) reconhece que a história da mediação ainda se encontra em construção, mediante registro acadêmico, já que a prática é atual, recorrente e passa por constantes redefinições. A autora apresenta características e definições, atuais e anteriores, das sessões de mediação, como: (a) apoio à aprendizagem de alunos em Teletandem; (b) encontros presenciais ou virtuais, em grupos ou apenas entre um interagente e seu mediador, previamente agendados ou solicitados sem agendamento prévio; (c) um contexto profícuo para a formação de aprendizes autônomos, cabendo ao mediador "[f]ornecer a preparação necessária para o aluno atuar entre os extremos" do ensino tradicional de línguas estrangeiras ao contexto Teletandem, no qual a autonomia é um dos princípios norteadores das interações (SIMÕES; LIMA, 2009, p. 226, *apud* FUNO, 2015); (d) oportunidade para que as diferenças e os conflitos entre indivíduos que se representam como pertencentes a diferentes culturas fossem "superados" (FUNO, 2015). Muito interessante se faz o estudo da referida autora ao elucidar uma trajetória histórica das ações de mediação em teletandem.

Várias universidades no exterior integram o teletandem em seus planos de ensino - o que chamamos de contexto integrado - e têm um momento de reflexão reservado para o final das interações, em aulas subsequentes, via plataformas virtuais ou *blogs*. Elstermann (2011) descreve procedimentos adotados para as sessões de interação e mediação, além de teleconferências realizadas com os grupos inteiros dos aprendizes brasileiros e alemães que, segundo a autora, proporcionaram ajuda e motivação.

Nos Campi de Araraquara e São José do Rio Preto, os procedimentos para o *feedback* e a mediação podem variar e serem realizados sob diferentes formatos, dependendo do professor responsável. Em Araraquara, uma das formas de realizar a mediação pauta-se na utilização de um diário reflexivo no *Moodle*, a ser postado pelos parceiros brasileiros no final de cada interação, como forma de reportar questões que possam exigir a atuação do mediador.

Brammerts e Calvert (2003) identificam, no aconselhamento (entendido, aqui, mediação, mesmo que este conceito tenha significados diferentes para o que é realizado no Projeto Teletandem), o conhecimento oferecido aos aprendizes, a responsabilidade de trabalhar de perto, em nível pessoal, auxiliando-os a assumir a responsabilidade e a tomar decisões relacionadas às condições e necessidades individuais dos aprendizes, reforçando a condição a especialista.

A mediação, também, é um espaço importante para o professor/pesquisador/mediador abordar a dimensão intercultural dessas interações, o que exige um certo preparo teórico e prático para tal. Funo (2015, p.37) reconhece as sessões de mediação como:

> [...] contextos intrigantes, nos quais há uma maior abertura para o inusitado e, sendo assim, são contextos para os quais (c) o planejamento de atuação docente e pedagógica também é deslocado, afinal, um docente não se prepara para uma aula convencional da mesma forma como se prepara para uma sessão de mediação, não há plano pedagógico rígido, mas há uma política de aprendizagem de línguas em construção que orienta a ação pedagógica do mediador.

Atualmente, no Câmpus de Assis, o TTB dispõe de duas salas equipadas com computadores com áudio e vídeo, como já descrito, onde também podem ser alocadas reuniões e, ainda, uma Secretaria gerenciada por alunos voluntários e um técnico (estudante de informática de uma outra instituição de ensino da cidade que recebe um bolsa pelo trabalho prestado junto ao laboratório). Há um bom entrosamento entre os alunos que se revezam em turnos e contribuem para a manutenção e administração das atividades. A mesma Secretaria abrange as atividades de Teletandem e do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores[12] da UNESP.

A fotografia 4 mostra a pesquisadora/mediadora no Laboratório durante sessão de interação. Há um *laptop* na mesa em que ela se encontra em conexão com o professor da instituição estrangeira. Dessa forma, durante as sessões, essa comunicação é fundamental para que se agilizem as conexões, se resolvam pendências ou imprevistos.

[12] O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista.

Fotografia 4 - Pesquisadora/Mediadora durante sessão de interação

Fonte: Do autor.

Com o término das interações, o momento posterior é registrado na fotografia 5, na qual duas professoras/pesquisadoras/mediadoras conduzem sessão de mediação junto aos participantes brasileiros.

Fotografia 5 - Professoras/Pesquisadoras/Mediadoras durante sessão de mediação

Fonte: Do autor.

2.3.2 Descrevendo a logística- contatos, inscrições, acompanhamento

A organização é fundamental para o bom andamento das atividades. São necessários agilidade, comprometimento e um eficiente canal de comunicação para atender as etapas de logística e os desafios que se colocam no caminho. Trata-se de um exercício de desenvolvimento de competência intercultural para alunos, docentes e pesquisadores envolvidos. Apesar da exigência de tempo e dedicação, já que muitos docentes/pesquisadores trabalham isoladamente em suas instituições e nem sempre se tem uma equipe de apoio, ressalto que, uma vez envolvido no processo, os benefícios se destacam, reforçando que a educação pode ser enriquecida, maximizada e motivadora. Apoio-me em Moran (2013, p. 17) e na compreensão de que o retorno do tempo investido se manifestará de forma primorosa de conhecimento agregado. Para ele: “[v]ale a pena investir nas pessoas, na esperança de mudança, e oferecer-lhes instrumentos para que se sintam capazes de caminhar por si mesmas, de realizar atividades cada vez mais interessantes, complexas, desafiadoras e realizadoras”.

Como forma de melhor compreender procedimentos de logística do teletandem, compartilho mecanismos e procedimentos de comunicação, inscrição e acompanhamento das sessões desenvolvidos pela Secretaria e Equipe TTB, Câmpus de Assis.

Os quadros[13] a seguir ilustram modelos de fichas utilizadas em anos anteriores no Laboratório de Teletandem de Assis para organização, inscrição e controle das interações com as diferentes instituições estrangeiras parceiras. Compartilho-os, aqui, porque foram primordiais no início das atividades e porque sinalizam um crescimento inspirador de

[13] Os quadros aqui apresentados foram criados pela Equipe para organizar, orientar, agilizar e padronizar a comunicação entre os países.

uma equipe que foi se especializando, tornando-se até, ouso dizer, referência de *expertise* na área. Como forma de modernizar, agilizar e potencializar o compartilhamento de dados, atualmente, as informações são geradas em documentos eletrônicos via *Google Drive*.

O quadro 4 retrata uma agenda de interações, ou seja, um panorama geral dos compromissos definidos para o segundo semestre de 2012. Após contato com as instituições estrangeiras, é elaborada uma listagem com as datas de início e término, dias e horários previstos, diferenças de fuso entre os países. Ressalto a presença de um calendário, ao final, destacando os feriados para melhor orientar os professores/pesquisadores responsáveis pelo acompanhamento das interações de cada uma das instituições. Para uso interno, esse tipo de organização visa melhor orientar a equipe que irá atuar no acompanhamento das sessões de modo a evitar contratempos como nos agendamentos de máquinas e nos horários de interações.

Quadro 4 - Modelo de agenda de interações em 2012- UNESP- Assis

Agenda – Interações Teletandem FALL 2012

Interações Teletandem	Mediadores:

Os horários, abaixo, são horários dos países e não do Brasil.

Atenção: mudança de horário no próximo semestre: Domingo, 21 de outubro, 2012. Brasil muda: 2 horas a mais. Domingo, 4 de novembro, 2012. EUA muda: 3 horas a mais

fase do projeto	inicial	final	dia da semana e horário	inicial	final
University of Miami (Group 1) (USA)	29.08.2012	28.11.2012	quartas das 11:15h às 12:05 (US) 12:15 /13:05 (BR)	29.08.2012	28.11.2012
University of Miami (Group 2) (USA)	29.08.2012	28.11.2012	quartas das 1:25 às 2:15 h (US) 2:25/3:15 (BR)	29.08.2012	28.11.2012
Georgetown University (USA)	05/09/2012	07/12/2012	quartas das 12:30 às 13:35 (US) 13:30 às 14:45 (BR)	05/09/12	07/12/201
VCU – Virginia Commonwealth University (USA)				[Escolha a	[Escolha a
University of Massachussets (USA)				[Escolha a	[Escolha a
University of Southampton (England)			Terças- horário sendo definido	[Escolha a	[Escolha a
Universidad Mexico			quintas	[Escolha a	[Escolha a
Universidade de Chulalongkorn	27/08/2012	12/09/2012	Segundas e quartas- 8:30 (BR)	27/08/12	12/09/201
Università degli Studi Roma III			Quintas- 13:00- 14:00 (BR)		

janeiro | fevereiro | março | abril | maio | junho

julho | agosto | setembro | outubro | novembro | dezembro

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

Os quadros 5 e 6, a seguir, contemplam a compilação de informação de uma mesma instituição de interações conduzidas em 2011 e 2012, respectivamente. É possível notar, ao longo dos formatos aqui apresentados, diferenças e melhorias na coleta dos dados dos participantes e das sessões.

Quadro 5 - Modelo de ficha utilizada em 2011 para registro das parcerias e controle de sessões de teletandem na UNESP- Assis

Southampton – 1a sessão (13.00 às 13.50 UK) (10:00 às 10:50 BR)

Nome	e-mail	Classe	Name	e-mail	Course
1. A,Y		Estágio 5	B,B	.....@uol.com.br	Estágio III
2. N,C		Estágio 5	M,C	......@hotmail.com	Estágio III
3. P,G		Estágio 5	L, B	.........@hotmail.com	Estágio III
4. S, M		Estágio 5	D,C	........@hotmail.com	Estágio III
5. S, F		Estágio 5	T,A	......@hotmail.com	Estágio I
6. F,M			G,F	..........@hotmail.com	Estágio III

Quintas – feiras a partir de 16/10: 10.00 a partir de 30/11: 11.00

Professor/Pesquisador Mediador no Brasil: PP/ GG/BB

Professor Mediador no exterior: FF

Cronograma das sessões: Nota-se que há uma semana SEM aulas em Southampton (07/11 ao 13/11)

Outubro	Novembro
06/10	03/11
13/10	17/11
20/10	24/11
27/10	01/12

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

Quadro 6 - Modelo de ficha utilizada em 2012 para registro das parcerias e controle de sessões de teletandem na UNESP- Assis

University of Southampton

Dia: terças

Horário: 10 horas

Nome	Email	Tel. Contato				
1. RP	..... @gmail.com	(19) XXX	Unespassis1	AA	Soton.1	.....@soton.ac.uk
2.RS	.....@hotmail.com	(18) XXX	Unespassis2	AS	Soton.2	.....@soton.ac.uk
3.MA	.....@hotmail.com	(18) XXX	Unespassis3	PV	Soton.18	.....@soton.ac.uk
4.MC	.....@gmail.com	(14) XXX	Unespassis4	KZ	Soton.12	.....@soton.ac.uk
5. OB	.....@gmail.com	XXX	Unespassis5	DL	Soton.5	.....@soton.ac.uk
6. LM	.....@hotmail.com	(43) XXX	Unespassis6	ES	Soton.8	.....@soton.ac.uk
7. D		11- XXX	Unespassis7	RM	Soton.3	.....@soton.ac.uk
8.TM	.....@gmail.com	(18) XXX	Unespassis8	DV	Soton.6	.....@soton.ac.uk
9.K			Unespassis9	EM	Soton.7	.....@soton.ac.uk
10. DE	.....@uol.com.br	(14) XXX	Unespassis10	GC	Soton.10	.....@soton.ac.uk
11. EC	.....@hotmail.com	(18) XXX	Unespassis11	KA	Soton.11	.....@soton.ac.uk
12. CR	.....@hotmail.com	(18) XXX	Unespassis12	BG	Soton.4	.....@soton.ac.uk
13. FM	.....@gmail.com	(18) XXX	Unespassis13	MC	Soton.13	.....@soton.ac.uk
14. MT	.....@hotmail.com	(11)XXX	Unespassis14	PW	Soton.14	.....@soton.ac.uk
15.			Unespassis15	RL	Soton.15	.....@soton.ac.uk
16. LC	.....@femanet.com.br		Unespassis16	TH	Soton.16	.....@soton.ac.uk
17. LB			Unespassis17	WN	Soton.17	.....@soton.ac.uk
18.TO	......@hotmail.com	(19) XXX	Unespassis18	GO	Soton.9	.....@soton.ac.uk
19. AL	.....@gmail.com	18- XXX		BI	Soton.19	.....@soton.ac.uk

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

O quadro 7 ilustra o registro das parcerias (nome do parceiro, identificação no *Skype* e e-mail) e o controle semanal da realização das sessões de interação pelo professor mediador, classificando-as como realizadas, não realizadas, transferidas ou independente (quando ocorre em comum acordo entre os pares, fora do laboratório e sem acompanhamento do professor/pesquisador/mediador).

Quadro 7 - Modelo de ficha utilizada em 2011 para registro das parcerias e controle de sessões de teletandem na UNESP- Assis

Universidade: University of Miami País: EUA

QUARTAS-FEIRAS

SESSÃO 1: 02/03/2011

Horário de Miami: 12:20/1:10 – Horário do Brasil: 3:20/4:10

ALUNO	PAR BRASILEIRO			PAR AMERICANO			OK	NO	TR	IND
	NOME	SKYPE	E-MAIL	NAME	SKYPE	E-MAIL				
1	LZR		@hotmail.com	MC	Mllab201.01	@umiami.edu				
2	JRF		@hotmail.com	JC	Mllab201.02	@gmail.com				
3	JLM		@hotmail.com	AD	Mllab201.03	@miami.edu				
4	PTG		@hotmail.com	JF	Mllab201.04	@umiami.edu				
5	RVP		@hotmail.com	EM	Mllab201.05	@umiami.edu				
6	GGR		@hotmail.com	AM	Mllab201.06	@umiami.edu				
7	MQL		@hotmail.com	MS	Mllab201.07	@gmail.com				
8	JLD		@hotmail.com	JV	Mllab201.08	@yahoo.com				
9				FV	Mllab201.09	@umiami.edu				
10				BY	Mllab201.010	@gamail.com				

OK – Sessão realizada **NO** – Sessão não realizada **TR** – Sessão transferida **IND** – Sessão feita independentemente, com parceiro

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

No quadro 8, observa-se um modelo similar de ficha de inscrição, disponibilizada na Secretaria do Laboratório de teletandem da UNESP - Câmpus de Assis. Mediante as informações de datas e horários de interações, os alunos brasileiros fornecem nome e e-mail e aguardam o início das sessões. A mesma ficha é utilizada para controle por parte dos professores/ mediadores brasileiro e estrangeiro. Como no quadro 6, é possível perceber que a identificação do *Skype* dos participantes brasileiros era institucional e buscava-se padronizar número da máquina e de *login* no Laboratório, de modo que, na máquina 1, se logava a identificação unespassis1. Apesar de parecer um mero detalhe, no momento das sessões, essa informação era relevante pela ágil identificação, pela listagem, de qual participante encontrava-se em qual máquina e com qual *login* estava conectado, ressaltando que todas as máquinas são visivelmente enumeradas. No momento de imprevistos ou

mal funcionamento de equipamentos, tal padronização mostrava-se muito benéfica.

Quadro 8 - Modelo de ficha de inscrição de 2012

Virginia Commonwealth University

Sessões e horário: total de 6 sessões **Mediador: XX** **Dia da semana: TERÇAS-FEIRAS**

17h30 (USA) **18h30 (Brasil**

Março 20, 27

Abril: 03,10,17,24

Nome aluno(a) brasileiro(a)	e-mail	Skype		Nome aluno(a) estrangeiroa)	e-mail	Skype
1. CRG	@hotmail.com	unespassis1		1.		
2. MAS	@hotmail.com	unespassis2		2.		
3. TRGS	@hotmail.com	unespassis3		3.		
4. ABCR	@hotmail.com	unespassis4		4.		
5. EZD	@gmail.com	unespassis5		5.		
6.		unespassis6		6.		
7.		unespassis7		7.		
8.		unespassis8		8		

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

A rotina e a experiência no acompanhamento e organização das sessões de teletandem permitem que a Equipe TTB aperfeiçoe procedimentos com vistas ao desenvolvimento de estratégias e maximização do trabalho realizado. O quadro 9 revela um acréscimo de dados na ficha, como a identificação do curso por parte do participante estrangeiro e um quadro suplementar apontando datas, horários e total de sessões. Destaco que a exposição das datas e horários, em quadro à parte, reforça informações de modo que mal-entendidos não causem transtornos à realização das sessões.

Quadro 9 - Modelo de ficha utilizada em 2014 para inscrições e controle na UNESP- Assis

TELETANDEM

INTERAÇÃO COM A GEORGETOWN UNIVERSITY, WASHINGTON, DC- USA

HORÁRIO Profs. **TERÇAS E QUINTAS-FEIRAS (12:30 ÀS 13:45 -- EST)**

Nome aluno brasileiro	e-mail	Skype	Nome aluno americano	e-mail	Curso
1.		unespassis1	1.		
2.		unespassis2	2.		
3.		unespassis3	3.		
4.		unespassis4	4.		
5.		unespassis5	5.		
6.		unespassis6	6.		
7.		unespassis7	7.		
8.		unespassis8	8.		
9.		unespassis9	9.		

DATAS E HORÁRIOS DAS SESSÕES

MÊS	DIA	HORA (BRASIL)
MARÇO	25 e 27	09h50 às 10h50
ABRIL	1, 3, 8, 10, 15, 22 e 24	09h50 às 10h50
TOTAL: 9 sessões (ou 9 horas de sessões)		

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

O quadro 10, a seguir, mostra um modelo similar das fichas e processos de organização aqui compartilhados com informações referentes à instituição estrangeira. São apresentados dados como turmas que serão atendidas e professores responsáveis, número de alunos, horários (contemplando diferenças de fuso entre os países), identificação dos professores/pesquisadores/mediadores de ambos países e local de interação no Brasil. Destaco a utilização dos logos, apresentando a UNESP, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e o Teletandem, como podem ser abaixo observados.

Quadro 10 - Modelo de ficha utilizada em 2015 para inscrições e controle na UNESP- Assis

FALL 2015 – TELETANDEM INTERACTIONS

HARVARD (GRUPO 1)
POR AA (ZC) & POR AC (XL)

Nº Students: 15 (6 AA ZC / 7 AC XL)
Schedule (USA): 9:00 – Tuesdays
Mediadores USA (nome e e-mail): JT, __@fas.harvard.edu
Mediadores BR (nome e e-mail): LR e CH (.....@gmail.com)
Local Unesp: CLDP (Prédio Letras)- ASSIS

Interações

Dates:	09/29	10/06	10/13	10/20	10/27	11/03	11/10	11/17		
Horário BR:	10:00 11:30	10:00 11:30	10:00 11:30	11:00 12:30	11:00 12:30	12:00 13:30	12:00 13:30	12:00 13:30		

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

O quadro 11 apresenta um modelo de ficha enviada pelo parceiro estrangeiro, contemplando as interações previstas e, também, os feriados de ambos países. Trata-se de informação importante já que prevê as datas nas quais há impedimento de agendamentos de sessões, evitando transtornos futuros.

Quadro 11 - Modelo de ficha enviada por parceiro para indicar feriados

Universidade: Georgetown University País: EUA

SESSÃO	DATA	HORA		PAR BRASILEIRO	PAR AMERICANO	OK	NO	TR	IND
		BRASIL	EUA						
	03/09			Feriado: Labor Day	Feriado: Labor Day				
1	05/09	13:30	12:30						
	07/09			Feriado: Dia da Independência	Feriado: Dia da Independência				
2	12/09	13:30	12:30						
3	19/09	13:30	12:30						
4	26/09	13:30	12:30						X
5	03/10	13:30	12:30						
	08/10			Feriado: Columbus Day	Feriado: Columbus Day				
6	10/10	13:30	12:30						
	12/10			Feriado: Nossa Senhora Aparecida	Feriado: Nossa Senhora Aparecida				
7	17/10	13:30	12:30						
	21/10			Horário muda no Brasil	Horário muda no Brasil				
8	24/10	14:30	12:30						
	28/10			Feriado: Dia do Servidor Público	Feriado: Dia do Servidor Público				
9	31/10	14:30	12:30						
	02/11			Feriado: Dia de finados	Feriado: Dia de finados				
	04/11			Horário muda nos EUA	Horário muda nos EUA				
	06/11			Election Day: Obama vs. Romney	Election Day: Obama vs. Romney				
10	07/11	15:30	12:30						
11	14/11	15:30	12:30						
	15/11			Feriado: Proclamação da República	Feriado: Proclamação da República				
12	21/11	15:30	12:30						
	22-23/11			Feriado: Thanksgiving	Feriado: Thanksgiving				
13	28/11	15:30	12:30						
14				Sessão independente	Sessão independente				
15				Sessão independente	Sessão independente				

OK – Sessão realizada **NO** – Sessão não realizada **TR** – Sessão transferida **IND** – Sessão feita independentemente, com parceiro

O preenchimento desta tabela pelos professores e mediadores é muito importante, para que (a) a realização das sessões seja comprovada e (b) para efeito de certificação, pelo Projeto TTB, dos alunos.

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

Saliento informação presente no final do quadro 11 que se constitui um lembrete para professores e mediadores em relação ao preenchimento da tabela para controle de realização das sessões e, também, emissão de certificados para os participantes brasileiros. Como no quadro 7, há, também, a informação de sessões realizadas (ou não), transferidas ou conduzidas de forma independente que deve ser indicada nas quatro colunas finais.

O quadro 12 retrata e-mail enviado oficialmente pela Equipe TTB para professores/pesquisadores/ mediadores do Brasil e para as parcerias recorrentes do exterior antes do início do ano letivo brasileiro para organização das atividades no semestre.

Quadro 12 - Mensagem TTB e CLDP de 15 de janeiro de 2018

Prezados(as) professores(as) e mediadores(as),

Gostaríamos, primeiramente, de desejar a todos um ótimo 2018! É com muita satisfação que entramos em contato com vocês, nossos parceiros institucionais, para informar nossa programação para o 1º semestre.

O início das atividades do Teletandem no CLDP (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores) da UNESP-Assis compreende o período de **12 de março a 22 de junho de 2018.** Pedimos que nos enviem as informações dos grupos previstos até o dia **23 de fevereiro.** Aproveitamos para lembrá-los que teremos o IMFLIT, entre 22 e 24 de março. Para essa semana, podemos negociar entre os mediadores a viabilidade de realização das interações previstas, tendo em vista que grande parte dos professores e mediadores estarão participando do evento. Para quem ainda não se inscreveu, segue o link: http://www.as.miami.edu/mll/department-events/imflit/

Se houver interesse em realizar parcerias de Teletandem neste semestre, por favor, solicitamos que entrem em contato conosco e nos enviem as informações necessárias, por meio do formulário em anexo.

Para cálculo do fuso horário recomendamos o site: http://www.timeanddate.com/worldclock/converter.html. Teremos vários feriados neste semestre, mas para evitar o cancelamento de muitas interações, os mediadores de cada grupo podem negociar com os alunos a viabilidade de realização das interações. Lembramos que grupos nos horários do almoço no Brasil não são recomendados, porque temos dificuldades para conseguir alunos e conduzir a mediação.

Estamos à disposição para o processo de planejamento e gerenciamento das turmas. Agradecemos se nos enviarem uma indicação prévia de interesse para as interações nesse período, para nos organizarmos em

continua

relação à divulgação, à formação dos grupos e às sessões de mediação.

Atenciosamente,

P. B.
M. S.
Equipe Teletandem e CLDP
teletandemassis@gmail.com
Skype: Teletandem Brasil
Facebook: Teletandem Assis

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

Como mencionado, a celeridade e eficiência na comunicação são essenciais para ações de intercâmbio virtual entre diferentes países. Isso permite um alinhamento importante para a condução dos trabalhos, denotando comprometimento, responsabilidade, organização, ciência das etapas e metas a serem alcançadas. Com um tom de acolhimento, o contato entre os professores/pesquisadores/mediadores, desde o início, demonstra pertinência da necessidade da logística estabelecida entre instituições.

O formulário, citado na mensagem da Equipe TTB, está disposto no quadro 13, podendo ser visualizado abaixo.

Quadro 13 - Formulário a ser preenchido e enviado juntamente com o e-mail de abertura do ano letivo

TELETANDEM PARTNERSHIP PRELIMINARY INFORMATION					
FOREIGN UNIVERSITY (FU):				PLACE INTERACTION:	
BRAZILIAN UNIVERSITY (BU):				PLACE INTERACTION:	
# STUDENTS (FU)* (expected or definite? Please, especify): *Please, use one template for each student group		PROFICIENCY LEVEL:		PERIOD (BEGINNING AND END):	
Time (FU) BEGINNING AND END OF SESSIONS:		DAYS OF THE WEEK:		# OF INTERACTIONS:	
MEDIATORS (FU) (NAME AND E-MAIL):			MEDIATORS (BU) (NAME AND E-MAIL):		

SCHEDULE OF INTERACTIONS									
DATE:									
TIME BR:									
DATA:									
TIME BR:									

We recommend the following site to calculate time differences: http://www.timeanddate.com/worldclock/converter.html. Please, consider the Brazilian and foreign holidays when planning the schedule.

unesp Universidade Estadual Paulista

TELETANDEM PARTNERSHIP - LIST OF PARTICIPANTS						
STUDENT NAME (FU)	E-mail	Skype		STUDENT NAME (BU)	E-mail	Skype
1.				1.		
2.				2.		
3.				3.		
4.				4.		
5.				5.		
6.				6.		
7.				7.		
8.				8.		
9.				9.		
10.				10.		
11.				11.		
12.				12.		
13.				13.		
14.				14.		
15.				15.		
16.				16.		
17.				17.		
18.				18.		

FU- Foreign University BU- Brazilian University

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

De posse dos formulários preenchidos, é possível seguir com ações subsequentes da organização, como providenciar agendamento de laboratório, iniciar a abertura de inscrições para participantes, definir o professor/pesquisador/mediador que acompanhará o grupo e assumirá a responsabilidade pelos próximos contatos com a instituição do exterior.

O quadro 14 retoma o supracitado formulário em fase de preenchimento por uma instituição do exterior, a título de ilustração.

Quadro 14 - Formulário em fase de preenchimento- 2018

TELETANDEM PARTNERSHIP - PRELIMINARY INFORMATION					
FOREIGN UNIVERSITY (FU):	Tulane University 1			PLACE INTERACTION:	New Orleans
BRAZILIAN UNIVERSITY (BU):				PLACE INTERACTION:	Assis
# STUDENTS (FU)* (expected or definite? Please, especify): *Please, use one template for each student group	16	PROFICIENCY LEVEL:	Intro	PERIOD (BEGINNING AND END):	19 Mar – 30 April
Time (FU) BEGINNING AND END OF SESSIONS:	11am-12pm	DAYS OF THE WEEK:	Tuesday	# OF INTERACTIONS:	
MEDIATORS (FU) (NAME AND E-MAIL):	XX ...@tulane.edu		MEDIATORS (BU) (NAME AND E-MAIL):		

SCHEDULE OF INTERACTIONS									
DATE:									
TIME BR:									
DATA:	19 Mar.	26 Mar.	2 April	9 April	16 April	23 April	30 April		
TIME BR:	13:00	14:00	15:00	15:00	15:00	15:00	15:00		

We recommend the following site to calculate time differences: http://www.timeanddate.com/worldclock/converter.html. Please, consider the Brazilian and foreign holidays when planning the schedule.

unesp Universidade Estadual Paulista

TELETANDEM PARTNERSHIP- LIST OF PARTICIPANTS						
STUDENT NAME (FU)	E-mail	Skype		STUDENT NAME (BU)	E-mail	Skype
1. SA	...@tulane.edu	yyy				
2. AD	...@tulane.edu	yyy				
3. HF	...@tulane.edu	yyy				
4. JG	...@tulane.edu	yyy				
5. YJ	...@tulane.edu	yyy				
6. GK	...@tulane.edu	yyy				
7. LK	...@tulane.edu	yyy				
8. LL	...@tulane.edu	live:xxx				
9. AN	...@tulane.edu	yyy				
10. ANV	...@tulane.edu	live:xxx				
11. MN	@tulane.edu	yyy				
12. BM	...@tulane.edu	yyy				
13. CT	....@tulane.edu	yyy				
14. JS	...@tulane.edu	yyy				
15. PP	...@tulane.edu	...@gmail.com				
16. ES	...@tulane.edu	live:xxx				

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

A próxima mensagem, retratada no quadro 15, contém informações do segundo semestre. Ela convida os parceiros à organização da próxima temporada de interações em teletandem, agradece as parcerias do primeiro semestre e desculpa-se pelas intercorrências que possam ter sido geradas em função de uma greve estudantil, questão recorrente nas universidades públicas e que pode interferir em cronogramas pré-

estabelecidos. É necessário bom senso para contornar situações dessa natureza e minimizar os transtornos aos participantes.

Quadro15 - Mensagem TTB e CLDP de 16 de julho de 2018

Prezados professores e mediadores, Esperamos que estejam todos bem! É com muita satisfação que entramos em contato com vocês, nossos parceiros institucionais, para informar que estamos nos organizando para mais um semestre de interações em Teletandem. Primeiramente, gostaríamos de agradecer a todos que se mobilizaram para a realização das parcerias de Teletandem neste primeiro semestre (março a junho de 2018) e nos desculpar por possíveis descompassos em relação ao nosso calendário que devido à greve estudantil, em nosso campus, sofreu pequenas mudanças. Em segundo lugar, gostaríamos também de informar que o início das atividades do CLDP (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores) da UNESP-Assis para este semestre compreende o período de 20 de agosto a 30 de novembro de 2018 (com adaptações de calendário sujeitas aos feriados dos países envolvidos). Assim, se houver interesse em realizar parcerias de Teletandem nesse período, por favor, solicitamos que entrem em contato conosco e nos enviem as informações necessárias, preenchendo a tabela em anexo. Para cálculo do fuso horário recomendamos o site: https://www.timeanddate.com/ Por fim, estamos à disposição para o processo de planejamento e gerenciamento das turmas. Reforçamos a necessidade de nos enviarem uma indicação prévia de interesse para as interações nesse período, para nos organizarmos em relação à divulgação, à formação dos grupos e às sessões de mediação. Obs: esta é uma mensagem referente à organização inicial das parcerias. Caso já estejam em contato com os respectivos mediadores da UNESP-Assis, pedimos que continua

continuem essa organização e, em caso de dúvidas, nos consultem. Atenciosamente J. R. L. E. Equipe Teletandem Brasil

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

A mensagem do quadro 15 ilustra grande profissionalismo por parte da Equipe TTB, apresentando presteza nos procedimentos e a ampla consciência dos procedimentos a serem realizados para atender as demandas organizacionais.

No quadro 16, está compilada mensagem de confirmação da Equipe TTB aos participantes inscritos no teletandem. Além de confirmar a participação, orientações são, também, enviadas como, por exemplo, a notificação da presença de um mediador no Laboratório, a necessidade de chegar com antecedência ao local de forma a assegurar a pontualidade. Em caso de primeira experiência, a mensagem cita 'regrinhas' a serem observadas pelos participantes que incluem o uso separado de línguas, sugestão de conduta temática, aviso da presença do mediador para suporte e auxílio com o horário/troca de língua, alerta para o compromisso assumido e pontualidade, desencorajamento à rotatividade de parceiros, disposição para ajudar em caso de problemas, estímulo à cordialidade e processos de negociação.

Quadro 16 - Mensagem TTB e CLDP de 14 de novembro de 2019

Prezados e Prezadas, Confirmamos sua participação nas interações com Fairfield University que se iniciam na quinta-feira (14/11), às 14h30min. Haverá sempre um Mediador no Laboratório de Teletandem (dentro do Centro de Línguas) na referida data esperando por vocês, ok? Por favor, cheguem com no mínimo 10 minutos de antecedência para podermos nos alinhar quanto ao início das interações e realiza-las pontualmente. Aos que não fizeram interação antes deixo algumas regrinhas: 1. A interação dura 1h, sendo 30min em português e 30min em inglês. Evitem misturar as línguas; 2. Nesse primeiro encontro tragam curiosidades sobre a universidade, sobre o curso, sobre o parceiro e façam sua apresentação; 3. Haverá um mediador (professor) na sala avisando a hora de trocar de línguas. Fiquem à vontade para começar tanto no inglês quanto no português; 4. Evitem atrasos, pois, para os alunos de lá a interação faz parte da aula deles; 5. Tentaremos evitar trocas de parceiros para que a interação ocorra de maneira produtiva, mas, havendo qualquer problema nos escreva que resolvemos; 6. Seja cordial e esteja disposto a ajudar seu companheiro e a aprender com ele. Combinem filmes, séries, músicas para ouvirem/assistirem durante a semana até o próximo encontro. Qualquer dúvida, estamos à disposição! Att. Equipe Teletandem Assis

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

A relevância da mensagem acima exposta deve ser salientada como forma de oferecer detalhado suporte e segurança aos participantes. A necessidade de receber confirmação/lembrete acerca de uma inscrição realizada ou de horários agendados é muito significativa, podendo evitar percalços como faltas, desistências ou atrasos. Retomo informação que é apresentada no item 4 e, aqui já discutida, a interação em teletandem integra as atividades pedagógicas da instituição estrangeira, ou seja, sob a modalidade semi-integrada, os estudantes estrangeiros estarão presentes no Laboratório sob orientação do professor da disciplina/curso e serão avaliados por tal, o que, em vários casos, diminui a ausência nas sessões. No caso dos brasileiros, que se inscrevem, de forma voluntária, para a prática, é necessário reforçar datas e horários e, também, o comprometimento e respeito para com o parceiro. Sugere-se que, em caso de grande necessidade, a impossibilidade de comparecimento seja exposta ao professor/pesquisador/mediador com antecedência de modo que seja providenciado um parceiro substituto para a referida sessão ou ainda que seja realizado um remanejamento de horário.

Entendo que a trajetória histórica aqui apresentada, considerando a implementação e as ações desenvolvidas em dias atuais, iluminam e inspiram práticas futuras e, por tais razões, reforço o percurso que optei percorrer no presente livro. A complexidade de procedimentos e volume de atividades de cunho logístico sobressaem-se nos dados aqui compartilhados. Tal complexidade desmitifica-se, todavia, quando do burburinho de um laboratório repleto de estudantes em comunicação intercultural com um parceiro do exterior. As trocas linguísticas que se dão de forma simultânea potencializam a compreensão de uso significativo da língua e de co-construção de significado, questões primordiais no cenário educacional.

2.4 Telecolaboração língua franca

Olhar para a modalidade de colaboração on-line em inglês como língua franca é instigador, já que se insere em um cenário de dinâmicas em ascensão. Constituindo-se recente no contexto aqui apresentado, parte-se das experiências com o teletandem e o ensino/aprendizagem da língua inglesa como estrangeira para elucidar suas perspectivas e pertinência. Assim, busca-se um diálogo com o referencial teórico sobre teletandem, intercâmbio virtual e língua franca com o objetivo de alcançar uma sólida compreensão para melhor orientar e atuar como professores e mediadores quando da condução de sessões entre estudantes brasileiros e estrangeiros.

Dessa forma, a referida modalidade começou a ser praticada na UNESP/ Câmpus de Assis a partir de agosto de 2016. Deparamo-nos, então, com um novo cenário de intercâmbio virtual e avançamos para um formato de colaboração on-line que (a) não prevê a utilização de duas línguas e (b) nem um falante mais proficiente que ajuda o outro de sua zona de conforto linguística com o uso de sua própria língua e, ainda, (c) a não utilização do *Skype* como aplicativo de comunicação síncrona.

A experiência aqui compartilhada tem base nesta colaboração, de perspectivas inovadoras, e, ainda, em estudo para um melhor entendimento e caracterização. Para sua realização, o recurso de ligação por vídeo da rede social *Facebook* foi empregado já que a versão de *Skype* utilizada na instituição estrangeira mostrou-se incompatível com a, atualmente, empregada na UNESP. Em relação às línguas, o inglês foi estabelecido como língua franca de comunicação entre participante brasileiro e participante estrangeiro durante toda a sessão, considerando que o público-alvo definido pelo exterior são alunos estrangeiros, de países variados, matriculados em instituição da Inglaterra, cuja língua

oficial, como sabido, é o inglês. Esta língua, então, passa a intermediar as trocas linguísticas entre participantes que a estudam e a praticam como modalidade de língua estrangeira.

A utilização do *Skype,* por conta pessoal ou institucional, não imprime a mesma aproximação entre os pares como o *Facebook* o faz. Considere-se que o acesso ocorre por meio de contas pessoais e, dessa forma, uma certa familiaridade começa a ser estabelecida já que é possível visualizar as publicações e postagens nesta rede social, uma vez que a solicitação de amizade é enviada e aceita.

Um interessante desafio que merece ser aqui mencionado em termos de pareamento é que, tanto para o professor/pesquisador/mediador quanto para os estudantes brasileiros, alguns dos nomes dos estudantes estrangeiros, principalmente de países orientais com diferentes alfabetos, tornava-se difícil de ser localizado no *Facebook*, consumindo um certo tempo para efetivar o pareamento. Assim, muitas vezes, o contato da rede social do estudante brasileiro era enviado ao professor da Inglaterra que se encarregava de distribuir aos seus alunos. Reforço a importância de um gerenciador dessas ações que se consolida na figura do professor/pesquisador/mediador. Retomo, também, a importância da prévia comunicação e dos preenchimentos das fichas, agora compartilhadas de forma eletrônica, permitindo edições, atualizações e acessos simultâneos.

Ressalto que as diversas modalidades de intercâmbio virtual têm empreendido novas possibilidades de transformar a educação, a relação ensino/aprendizagem e professor/alunos. Ressalto, ainda, que o cenário tecnologizado e globalizado tem permitido um desbravar pedagógico de forma a envolver ensinadores, aprendizes e conteúdos numa relação significativa e modificadora.

Em relação às duas formas de intercâmbio virtual que aqui compartilho, a saber teletandem e telecolaboração em língua franca, destaco que compreender semelhanças e distinções se faz relevante para robustecer a experiência e seus ganhos e, ainda, se necessário, para desenvolver metodologias de apoio. O intuito é oferecer agilidade na preparação dos ambientes/suportes computacionais e na logística que envolvem as sessões para professores no Brasil e no exterior e, também, estudantes participantes. O quadro 17 compila algumas características que merecem atenção.

Quadro 17 - Características das duas modalidades de intercâmbio virtual

Modalidade de Intercâmbio virtual	Teletandem em inglês como língua estrangeira	Colaboração on-line em inglês como língua franca
Países das instituições	Brasil/Estados Unidos/Canadá	Brasil/ Inglaterra
Línguas de interação	Português/Inglês	Inglês
Duração da Sessão	50-60 minutos	50-60 minutos
Divisão das línguas	Metade do tempo para cada	Não há divisão de línguas
Frequência anual	Duas vezes	Três a quatro vezes
Número de encontros	4 a 10 encontros	2 a 3 encontros
Frequência de encontros	1 ou 2 por semana	1 por semana
Local de interações	Laboratório	Laboratório
Presença de professor/pesquisador	Sim	Sim
Função do professor/pesquisador	Ajudador, organizador, mediador, articulador de contextos, fomentador de reflexão	Ajudador, organizador, mediador, articulador de contextos,

		fomentador de reflexão
Comunicação entre as instituições	Deve ser constante e eficiente	Deve ser constante e eficiente
Nível de proficiência entre os pares	Equivalente, a partir de pré-intermediário. A diferença no nível pode gerar grandes atritos.	Equivalente, a partir de pré-intermediário. Estudantes brasileiros que se inscrevem para esta modalidade já demonstram razoável familiaridade com a língua inglesa.
Vínculo com o currículo de língua	Não teve no Brasil/ Parte do currículo nos EUA	Não teve em nenhuma das instituições
Formato/Participantes	Grupos de estudantes voluntários no Brasil /Grupos de estudantes de uma mesma disciplina/curso nos EUA	Grupos de estudantes voluntários nas duas instituições.
Orientações a serem seguidas	Princípios da aprendizagem em tandem (autonomia, reciprocidade, uso separado de línguas)	Não há nada especificamente previsto. Em uma primeira versão estabelecida de colaboração on-line em língua franca, o professor estrangeiro solicitou atividades

		escritas em uma plataforma de sua instituição, para atuação de ambos estudantes e 'guia' para as interações. A proposta não foi muito bem vista pelos brasileiros ao 'engessar' o princípio da autonomia em tandem já experimentado por eles anteriormente e única referência até então em colaboração on-line.
Aplicativo utilizado	*Skype* pessoal ou institucional do Laboratório	*Facebook* pessoal (recurso bate-papo de vídeo) pela incompatibilidade de versões de *Skype* entre as instituições
Sessões de mediação para os brasileiros	Sim (presencial, via *Whatsapp*, via *Facebook*)	Sim (presencial e via *Facebook*)
Pareamento	Realizado previamente por meio de (a) divulgação de vagas no Brasil e (b) envio de lista de uma turma de estudantes da	Realizado previamente ou na primeira interação. Alunos brasileiros compartilham seus *usernames* de

	instituição estrangeira	*Facebook* e os professores, em comunicação constante, vão mediando os procedimentos e contatos.
Formas de avaliação	Avaliação continuada pelo acompanhamento do progresso do aluno durante as interações e mediações.	Avaliação continuada pelo acompanhamento do progresso do aluno durante as interações e mediações.
Tempo de utilização da modalidade	Desde 2006	Desde 2016
Cancelamento/Reposição/ Reagendamento de sessões	Sim	Sim

Fonte: Do autor.

Em relação às características elencadas, percebe-se que o teletandem, enquanto prática de colaboração on-line para atender demandas linguísticas e culturais, construiu uma importante trajetória em cenário brasileiro e mundial, comprovada pelas pesquisas e estudos desenvolvidos e, neste momento, embasa as práticas de inglês como língua franca.

Algumas questões são sobressalentes no quadro 16 como, por exemplo, o uso do inglês como língua única de comunicação. Tal fato implica o esforço dos pares em se comunicar apenas em uma língua (que não é a materna de nenhum deles) e em não poder recorrer à própria língua como ponto de apoio, se necessário. Ambos parceiros se afastam

da zona de conforto que a língua materna lhes proporciona e se lançam a uma nova experiência que lhes exige foco e concentração.

Retomando os princípios da aprendizagem em tandem, é possível observar que a autonomia e reciprocidade mantêm-se nesse formato e são de extrema relevância para a maximização da prática. A autonomia vai se delineando nas parcerias de modo que os próprios aprendizes delimitam seus assuntos, escolhem suas estratégias para atingir seus objetivos e se esforçam para incluir o parceiro nas sessões.

A possibilidade de oferta desse intercâmbio virtual em inglês língua franca durante algumas vezes no ano, contando com rotatividade de turmas, é interessante, pois permite que os alunos brasileiros acessem diferentes nacionalidades e culturas a cada nova turma oferecida pela instituição da Inglaterra. A diversidade de países e áreas de estudo fomentam as trocas estabelecidas e permite profícua construção de conhecimento, extrapolando a aprendizagem de língua com fim em si mesma.

A experiência com a utilização do inglês como língua franca, ainda que incipiente, já nos sinaliza potencial a ser empregado em áreas diversas do conhecimento.

2.4.1 Inglês como língua franca: esclarecendo o conceito

O conceito de língua franca aqui utilizado vislumbra as situações nas quais o inglês é a escolha de falantes de países diferentes com propósitos de aprendizagem linguística e desenvolvimento de competência intercultural mediante *backgrounds* linguístico-culturais distintos (COGO e PITZL, 2014). Para Schmitz (2012), o inglês como língua

franca (*English as língua franca- ELF*) atende a comunicação entre falantes de diferentes línguas.

Cogo (20--?], n. p., tradução nossa) afirma que:

> [o] 'inglês', enquanto língua, por algum tempo, foi visto como um fenômeno global e, portanto, não mais definido por funções territoriais, culturais e sociais fixas. Ao mesmo tempo, as pessoas que usam o inglês por todo o mundo têm moldado e adaptado a língua aos seus contextos de uso e a tornado relevante em suas configurações sócio-culturais. O inglês como língua franca, ILF, é um campo de interesse de pesquisa que nasceu da tensão entre o global e o local e, inicialmente, começou como ramificação da estrutura do 'the World Englishes' a fim de remeter à perspectiva internacional ou melhor, transnacional do inglês no mundo. O campo do ILF rapidamente se caracterizou como forma de abordar a comunicação, atitudes, ideologias em contextos transnacionais, que vão além das categorizações nacionais do World Englishes (com as descrições do inglês nigeriano, malaico e outras variedades[14]).

Opto por manter "World Englishes" da citação original pois a denominação tem sido amplamente utilizada em português, também, referindo-se às variedades de inglês. Oliveira (2017, n. p.), em sua palestra intitulada *World Englishes e Inglês como língua franca: definições e contrastes*, esclarece que:

---

[14] "'English', as a language, has for some time been seen as a global phenomenon and, therefore, as no longer defined by fixed territorial, cultural and social functions. At the same time, people using English around the world have been shaping it and adapting it to their contexts of use and have made it relevant to their socio-cultural settings. English as a Lingua Franca, or ELF for short, is a field of research interest that was born out of this tension between the global and the local, and it originally began as a ramification of the World Englishes framework in order to address the international, or, rather, transnational perspective on English in the world. The field of ELF very quickly took on a nature of its own in its attempt to address the communication, attitudes, ideologies in transnational contexts, which go beyond the national categorisations of World Englishes (such as descriptions of Nigerian English, Malaysian English and other national varieties)" (Disponível em: https://www.gold.ac.uk/glits-e/back-issues/english-as-a-lingua-franca/- . Acesso em junho de 2020).

> [a] área 'World Englishes' está ligada à identificação e à descrição de variedades de inglês em todo o mundo. O inglês como língua franca, ao contrário, é focado principalmente em como os falantes de inglês, independentemente de suas origens, negociam significado no contexto da comunicação.

Para Gimenez *et al* (2015), o ILF constitui-se campo de pesquisa em ascensão e engloba perspectivas diversas se considerarmos o seu uso.

Consequências e características da língua franca, especialmente da língua inglesa como língua única de comunicação, são apresentadas por El Kadri (2010), como se pode observar, a seguir.

> 1) as alterações sofridas pela língua conforme é apropriada por diferentes usuários; 2) sua forte vinculação com o desenvolvimento econômico, 3) o fato de que 80% das interações em língua inglesa no mundo ocorrem entre falantes não nativos; 4) a quantidade de pessoas que a utiliza para os mais variados domínios; 5) a possibilidade de inserção global pelo domínio desta língua; 6) a grande quantidade de pessoas que desejam adquirir esta língua pelos benefícios que ela traz; 7) às mudanças no sentido de "propriedade" da língua; 8) sua dissociação dos EUA e Inglaterra e 9) a possibilidade de atendimento às necessidades globais e locais pelo uso desta língua (EL KADRI 2010, p. 65).

Reforçando a importância de se olhar para as interações que contemplam o inglês como língua franca como aqui descritas, apoio-me em Lopes e Baumgartner (2019, p. 12) que reconhecem a complexidade de questões que circundam a temática e o uso do inglês.

> [...] ao usar o ILF, compreendemos que a língua passa a ter identidades multiculturais e características locais. Além disto, com o propósito da comunicação em diferentes contextos – apesar de o ensino continuar, em boa parte, atrelado à necessidade de conformidade a regras de falantes nativos –, o ILF nos traz uma pedagogia que pressupõe uma prática preocupada em se reposicionar diante de visões monolíticas e monológicas, isto é, propõe um movimento de enfrentamento/ruptura diante de um discurso de língua que perpetue desigualdades. Assim, em vez de aceitarmos um rótulo de deficiência ou de não nativo, propõe-nos a sermos agentes reflexivos e críticos da mudança linguística diante das ideologias monolíngues dominantes.

Observar o conceito de língua franca e o contexto em que este tem sido empregado ampara a compreensão do cenário aqui compartilhado e possíveis formas de incrementar a educação. Em seguida, explicito questões relativas à organização e logística.

2.4.2 Um pouco da logística da colaboração on-line língua franca

Reconhecendo que foi desbravador e fundamental para assimilar o cenário, as necessidades e o formato de modo a atingir, de forma satisfatória, os objetivos de comunicação transcultural aos quais nos propusemos ao realizar as parcerias, compartilho um pouco do percurso inicial.

Ao visitar o Brasil, o professor estrangeiro tomou ciência da proposta do Projeto Teletandem Brasil e, também, comunicou-se com uma professora leitora de sua própria instituição que havia se dedicado à prática de teletandem em anos anteriores. Assim, conhecendo a proposta e observando a necessidade de internacionalização, expansão, educação transnacional e cenários colaborativos, a parceria com a UNESP foi

vislumbrada como forma de incrementar a experiência do estudante que, vindo de outro país, matriculava-se em instituição de ensino superior na Inglaterra.

Depois de intensa troca de mensagens e realização de reunião on-line para alinhar perspectivas, propusemo-nos a realizar um 'teletandem' entre estudantes brasileiros que são aprendizes de inglês e estudantes estrangeiros no Reino Unido, falantes (não nativos e, algumas vezes, não proficientes) de inglês. Dessa forma, o professor estrangeiro estabeleceu os seguintes objetivos: (a) oferecer um espaço extracurricular para os estudantes das duas instituições desenvolverem as habilidades linguísticas em inglês e refletir sobre a própria experiência como estudantes; (b) consolidar algumas áreas de estudos dos estudantes estrangeiros; (c) promover conhecimento e compreensão da cultura acadêmica e, em geral, do Reino Unido e do Brasil; e (d) oportunizar, para os estudantes, uma ampliação de sua exposição internacional.

Logo após apresentação da proposta aos estudantes estrangeiros, o referido professor elaborou uma página que foi alocada no site da universidade. Constituía-se em um tipo de portfólio digital de aprendizagem com interação entre os usuários, visando estabelecer um ponto de apoio e orientação. Foram disponibilizadas informações referentes (a) ao projeto, (b) ao uso do inglês como língua franca, (c) à definição e o link do site do Projeto Teletandem, (d) às vagas, datas e duração das sessões, (e) às instituições (Brasil e Reino Unido) incluindo o mapa dos países, (f) ao comprometimento para tais sessões e (g) ao contato do professor, em caso de necessidade. Uma agenda, também, foi disponibilizada para cada um dos seis encontros, incluindo as atividades e o tempo dedicado a cada uma delas. O quadro 18 ilustra o conteúdo proposto para o quinto encontro, como forma de exemplificação, aqui.

Quadro 18 - Conteúdo disponibilizado para o 5º encontro de colaboração on-line

Session 5 - 6th September
1. How does going to university differ between the UK, Brazil and other countries? Think about: -student life; -relationships with academics; -teaching and learning; -assessment; -organisational structure. [Suggested Time: 15 minutes]
2. Discuss 'how universities around the world are changing' Article: "Five ways universities have already changed in the 21st century" In the article above Paul Ashwin from the Lancaster University in the UK discusses how universities has changed since the begining of the 21st century. Discuss with your Teletandem partner whether you have noticed these changes in your own countries and in the UK. [Suggested Time: 15 minutes]
3. Foreign students explain their state-of-the-art presentation to their Teletandem partners. UNESP ask questions and provide feedback. [Suggested Time: 15 minutes]
4. **Grammar Error Spot 4** What is wrong with the words in bold? Discuss with your Teletandem partner. [Suggested Time: **15 minutes**] The **dominance** image of the UK campus experience is of students in their late teens or early 20s living and socialising **in** the campus of a long-established university. However, figures from the Higher Education Statistics Agency (HESA) paint a **difference**picture. In 2013-14, around one-third of full-time students lived at their own or their **parent's**home and one-third of all students were aged 25 or over. Around 15% of the student population**was** distance learners, with around one-third of these based wholly overseas. While technological developments have changed the experiences of students **study** at a distance, for other students it seems that it has been integrated into their experiences without changing them fundamentally. This is **similarity** to what happened with television in the 1970s, which was thought to have signalled the end of the traditional lecture. While it did offer higher education in a new form to students engaging with the programs made by the Open University, the experience of most students did not **great** change.
5. Plenary -Foreign Students Follow-up Reflect on the differences between university life in different parts of the world.

Fonte: Portfólio digital (2017).

Os mecanismos de inscrição seguem os protocolos já apresentados anteriormente como o preenchimento das fichas contendo informações como datas, horários dos encontros, informações dos participantes e endereços de *Facebook*. Após recebimento desses dados, iniciam-se, no Brasil, a divulgação e a abertura das inscrições que são realizadas mediante número de vagas disponibilizadas. Apesar de a proficiência linguística para esse tipo de colaboração on-line ser um pouco maior, já que o participante irá interagir apenas em língua inglesa, a procura pelas vagas tem sido satisfatória.

O intercâmbio virtual entre a UNESP e a Inglaterra basearam-se em um formato muito semelhante ao do teletandem para iniciar as sessões, contexto acerca do qual ambos professores já possuíam conhecimento. Todavia, aos poucos, algumas questões foram emergindo e a prática se mostrou distanciar do teletandem, em vários momentos, como quando (a) do uso de apenas uma língua, (b) do tempo de uso da língua e (c) do exercício da autonomia que começou a ser negligenciada mediante a organização de um guia de atividades/tópicos e tempo de execução, como descrito no quadro 18.

Conforme já explanado, a autonomia é exercitada entre os pares que, segundo seus objetivos, entram em processos de negociação para tomada de decisões. Em algumas situações, a sugestão de temas, em consonância com conteúdos abordados durante as aulas ou questões da atualidade, pode auxiliar as parcerias.

O quadro 19 retoma a questão e ilustra temas apontados para interações em teletandem. Considerando que a dinâmica seria a mesma, objetivou-se oferecer um ponto de partida para as sessões de interação. É interessante observar que a organização é proposta pela instituição estrangeira, como sugestão para os alunos de português. É possível pensar

que as temáticas perpassem as aulas presenciais e, além disso, que a proficiência esteja alinhada ao nível da turma de modo que os estudantes tenham condições linguísticas para abordá-las nas interações.

Quadro 19 - Teletandem Cronograma- Temas para alunos de Português

Date	Assignment	Temas para alunos de Português	Temas para alunos de Inglês
22 de março	1ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Apresentação pessoal	
24 de março	2ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Copa do Mundo/estação do ano	
29 de março	3ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Tradições/festas/feriado/ comemorações	
31 de março	4ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Profissões	
5 de abril	5ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Supermercado/mesa/ compras	
7 de abril	6ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-	Corpo/sistema de saúde	

	7:45PM (ingles)		
12 de abril	7ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Transporte/viagem/ hotel/correio	
14 de abril	8ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Reciclagem/globalização/meio ambiente	
19 de abril	9ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	mulher/sociedade brasileira/sociedade portuguesa/ contemporaneidade	
21 de abril	10ª sessão Teletandem e-partnering 6:45PM – 7:15PM (português), &-7:15PM-7:45PM (ingles)	Tecnologia/comunicação/cidade do futuro e biotecnologia	

Fonte: Equipe Teletandem Brasil.

Recuperando a questão da telecolaboração e do portfólio retratado no quadro 18, a intenção da proposta foi muito positiva, mas, para os estudantes brasileiros, já familiarizados com a prática de teletandem e com a autonomia para gerenciar suas interações e engajar-se em processos de negociação (GARCIA, 2010) junto aos parceiros, um certo desconforto pôde ser observado.

Dessa maneira, ao refletirmos acerca da situação, compreendemos que a autonomia atribui um caráter importante na comunicação transcultural e, como tal, deve ser observada. De comum acordo, ambos professores/mediadores optaram por atribuir mais liberdade aos parceiros e permiti-los tomar decisões entre si para, assim, estabelecer seus próprios

objetivos de aprendizagem e buscar seus caminhos nas sessões telecolaborativas. O portfólio digital passou, então, a ser instrumento informativo para elucidação da prática, abrigando um vídeo explicativo, produzido pelo professor/mediador estrangeiro como forma de divulgação e recrutamento de novos estudantes voluntários para as interações intercontinentais.

Ainda abordando questões de logística e desenvolvimento das ações, uma outra questão merece destaque: o uso do aplicativo para conferência on-line. O *Skype* sempre atendeu a todas as demandas de intercâmbio virtual com eficiência. Todavia, com a instituição inglesa da parceria aqui retratada, a versão lá utilizada mostrava-se incompatível com a da UNESP e, assim, após diversas tentativas de conexão, optou-se pelo uso do recurso de bate-papo de vídeo do *Facebook*. É interessante mencionar que a referida incompatibilidade foi revelada, apenas, no início da primeira sessão, constituindo-se um imprevisto. Dessa forma, reforço que cabe agilidade aos professores/mediadores para buscar alternativas e viabilizar a interação. Esse é um exemplo de imprevistos, mas, certamente, outros podem ocorrer como falta de estudantes, problemas tecnológicos com equipamento ou conexão e, assim por diante e, da mesma forma, professor/mediador deve buscar alternativas para evitar prejuízos à colaboração virtual.

Em relação à utilização dos recursos do *Facebook*, foi possível observar uma certa aproximação entre os parceiros que, antes ou depois das interações, visitaram e comentaram postagens dos parceiros na referida rede social. Observam-se ligações sendo estabelecidas para além do encontro semanal e considero esse despertar para uma nova cultura de todo benéfica.

No que diz respeito à sessão de mediação, no Brasil, realizamos o encontro presencial após as interações com vistas ao compartilhamento de experiências, desafios, contribuições como forma de maximizar a experiência e promover reflexão. Ainda como forma de acompanhamento, além do encontro presencial, é criado um grupo fechado no *Facebook* com acesso limitado aos participantes da telecolaboração que opera como um canal de comunicação para lembretes de confirmação/cancelamento de sessões e, também, para mediação, já que é possível, por tal canal, propor questões para reflexão, receber relatos e realizar comentários, constituindo-se, assim, instrumento para orientação e, também, coleta de dados.

É interessante observar que, em cada postagem realizada, o número de visualizações e sua autoria aparecem juntamente. Sendo assim, é possível supervisionar os participantes mais ou menos integrados, solicitar esclarecimentos ou alguma devolutiva de atividades.

Barton e Lee (2015) mencionam a utilização de grupos privados no *Facebook* como plataforma de comunicação para um curso universitário ministrado. Afirmam que: "[u]m forte senso de comunidade se desenvolveu fora do contexto da sala de aula..." e que "[a] virtualidade de rede social no Facebook também facilitou a aprendizagem colaborativa" (p. 211). Ainda que o foco dos autores não se estabeleça nas ações interculturais, potencialidades do *Facebook* como ferramenta de suporte podem ser confirmadas.

2.5 Olhando para as sessões de telecolaboração: inglês x português e inglês x inglês

Nesse momento, apresento um recorte de dados advindos de interações de teletandem e da telecolaboração inglês como língua franca discutidas no presente livro. Entendo que um debruçar sobre a voz dos participantes e dos professores/pesquisadores/mediadores pode materializar questões e perspectivas importantes. Não pretendo contrastar as modalidades já que, cada uma com suas especificidades, as duas se mostram muito enriquecedoras. Pretendo, assim, buscar temas e situações que emergem desse contato entre os povos e suas culturas e que se colocam como possíveis contribuições para o cenário educacional. Para tal, abordo o teletandem e, posteriormente, a telecolaboração aqui discutida.

2.5.1 Teletandem- inglês x português

Os dados selecionados para esta seção referem-se às sessões de teletandem realizadas em português e inglês com duas universidades dos Estados Unidos nos anos de 2015 e 2016.

Os dados inicialmente expostos são originários de relatos escritos de participantes brasileiros que fizeram sessões de interação em teletandem no primeiro semestre de 2016. Destaco que, a partir de nomes fictícios, os trechos podem apresentar intervenções para omitir identificação dos participantes e preservar-lhes o anonimato.

Na condição de professora/pesquisadora/mediadora (doravante PPM), acompanhei o grupo e, em uma das sessões de mediação, solicitei que, ao invés de conversarmos em conjunto como costumeiramente feito,

eles me apresentassem um breve relato escrito. Dessa forma, os textos produzidos pelos participantes contemplam informações sobre as temáticas abordadas, as parcerias, dificuldades e estratégias, dentre outras, como revelam os excertos.

Carine relata vários aspectos de sua interação, como se pode observar no excerto 1.

Excerto 1 - Relato de Carine - 11/4/2016

Relato escrito		
Descrevendo o parceiro	Tem 19 anos, reside em XXX há três. Estuda jornalismo e concluiu um curso em biologia (não consegui compreender em qual nível). Filho único, a mãe é enfermeira reside na XXX e o pai reside em XXX. São divorciados. Toca violão e aprendeu sozinho. Pretende entrar em uma aula de música um dia para aprimorar a técnica e tocar outros gêneros além de rock. Seu pai é natural de Portugal com quem conversa em português desde pequeno.	1 2 3 4 5 6 7
Dificuldades/ desafios	A interação foi bastante prejudicada/truncada devido a problemas com a transmissão de áudio e vídeo, como da primeira vez. Tal fato impediu que os diálogos fossem mais prolongados, ficando restritos a perguntas e respostas breves e algumas vezes desconexos – no esforço de facilitar a compreensão e evitar constrangimentos.	8 9 10 11 12
Temáticas	Conversamos sobre preferências musicais, ele rock clássico e eu MPB. Conhecia algumas bandas que ele mencionou como Led Zeppelin, Cold Play, Eric Clapton. Ele pareceu não conhecer compositores brasileiros como Chico Buarque, Tom Jobim, Caetano Veloso, entre outros. Falamos sobre a facilidade de acesso que ele tem para ir de XXX à XXX (onde a mãe reside) de trem, apesar da distância de 1500km dispende apenas 2h30min., em contraste com a dificuldade que eu teria para ir às olimpíadas, uma vez que o acesso seria apenas por rodovia. Para ele é surpreendente eu não ir às olimpíadas, uma vez que será no Brasil, ou seja, parece não lhe fazer sentido as barreiras de deslocamento que vivenciamos. Também, falamos sobre diferenças climáticas e a influência das mesmas nos hábitos e costumes – alimentação, vestimentas, esportes praticados. Para citar um exemplo, XXX comentou que gosta muito de natação, mas não pratica devido às baixas temperaturas que enfrenta. No dia de nossa interação media 40F = 8C.	13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28
Procedimentos de correção	Alguns elementos culturais apareceram de forma sutil, como a gentileza dele em não denunciar meus erros (mesmo eu deixando claro a ele que poderia fazê-lo) e esforçar-se para compreender tudo o que eu dizia, sem demonstrar estranhamento quando alguma frase não era bem elaborada ou me faltava vocabulário. Desta forma, também evitei corrigi-lo.	29 30 31 32 33 34

Fonte: Do autor.

Nas linhas de 1 a 7, a participante apresenta uma descrição bem detalhada de seu parceiro (idade, família, área de estudos, habilidades, planos futuros e sua afinidade com a língua portuguesa). Carine aponta dificuldades relacionadas à conexão ("transmissão de áudio e vídeo"), o que, segundo ela, prejudicou a interação, abreviando os diálogos. Os temas abordados na comunicação perpassaram preferências musicais, facilidade/dificuldade de deslocamentos e interferências climáticas nos hábitos (linhas 13 a 28).

Como já apontado aqui, a autonomia entre os pares deve ser conjuntamente construída de modo que, por meio de processos de negociação, as formas de proceder não passem por interpretações errôneas como, por exemplo, no contexto da correção de erros. Corrigir o parceiro, dependendo da forma como é realizado, pode soar como ofensa. É por tal razão que frisamos que, neste contexto de aprendizagem, os acordos iniciais entre os parceiros podem trazer reflexos (positivos ou negativos) para as sessões subsequentes. No caso de Carine, ela entende que a sutileza do parceiro aliada às questões culturais interferiu na correção de erros, que deixou de ser realizada por ambos (linhas 29 a 33).

Dentre as categorias aqui estabelecidas, Carine traz vários detalhes, o que permite a inferência de que a comunicação foi bem estabelecida, apesar dos desafios tecnológicos enfrentados.

O relato de Jonas é retratado no excerto 2. São abordadas dificuldades, temáticas e estratégias utilizadas na interação.

Excerto 2 - Relato de Jonas - 11/4/2016

Relato escrito		
Dificuldades/ desafios	Começamos em português, e logo já tivemos dificuldade para estabelecer uma boa comunicação, pois, o português da XXX não é tão bom. Quando começamos a falar em inglês, a comunicação foi estabelecida com sucesso. Ela estava bem mais a vontade (é claro), e eu também, pois em português estava difícil conversar.	1 2 3 4 5 6
Temáticas	Eu tentei saber o que ela sabia sobre o Brasil e, senti que ela sabe bem pouco, por exemplo, falou de praia, futebol, neymar. Tentei puxar um assunto "gourmet", mas ela também não conhecia nossa comida. Mandei foto de um pão de queijo e de uma feijoada pra ela ver. Falamos sobre TV series, como The Big Bang Theory, Scandal, How To Get Away With Murderer, Arrow e outras que não me lembro. Falamos também sobre horóscopo, perguntei se ela acreditava ou não, mas não foi um papo longo sobre isso. Depois de tudo, como eu sou curioso e gosto da língua, fiz perguntas sobre pronúncia, slangs e expressions. Falei o quanto era complicado para nós brasileiros pronunciarmos o TH deles, que como não temos esse som em nossa língua, fica difícil. Aí também já comentei sobre algumas palavras que eles acham complicado de pronunciar, como, QUEM. Falamos também sobre a música "Work" da Rihanna, porque eu comentei que não entendia quase nada do que ela canta, por ser muito rápido e um pouco enrolado. Ela achou engraçado eu comentar isso.	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
Estratégias	Acredito que ela sofreu um pouco enquanto eu falava, mas tentei deixar o mais claro possível, explicando, digitando e, repetindo frases várias vezes. Em português mesmo, ela tinha formulado algumas perguntas para mim, em uma folha de caderno. As perguntas eram bem simples, como: O que você gosta de fazer? Você tem irmãos? Onde você mora? Algumas perguntas assim. Eu respondi e fiz as mesmas perguntas.	23 24 25 26 27 28 29

Fonte: Do autor.

Uma questão mencionada por Jonas, nas linhas de 1 a 6, reporta a diferença da proficiência linguística entre os pares, que pode ocasionar desconforto e, se muito acentuada, gerar desmotivação. No caso deles, o estudante aponta para o fato de 'estar bem mais à vontade' para interagir, o que pode significar que o sentimento de desconforto foi superado na troca de línguas.

É importante que o professor/pesquisador/mediador esteja atento para intervir, caso seja necessário. A proficiência, como posta por Jonas, pode interferir na reciprocidade considerando um balanceamento no

tempo de produção na língua estrangeira/língua materna e nos ganhos de aprendizagem. Para a sessão subsequente, o início deverá ser na língua inglesa considerando a sugestão para alternância, o que permite que os parceiros demonstrem maior engajamento e entendam melhor como se auxiliarem mutuamente. Entende-se que os dois estudantes devem se beneficiar igualmente na experiência intercultural e esse é um fator importante que influencia na motivação, sucesso e continuidade das sessões de intercâmbio virtual.

As temáticas relatadas por Jonas (linhas 7 a 22) dizem respeito aos dois países, demonstrando inclusão e envolvimento dos estudantes. O brasileiro expõe vontade em participar, contribuir e incluir em vários momentos de seu relato. Os verbos em primeira pessoa do singular denotam muita iniciativa de Jonas como, nas seguintes passagens, quando afirma “Eu tentei saber o que ela sabia sobre o Brasil e, senti que ela sabe bem pouco” (linhas 7 e 8), “Tentei puxar um assunto "gourmet"” (linhas 8 e 9), “Mandei foto de um pão de queijo e de uma feijoada pra ela ver” (linha 10), “perguntei se ela acreditava ou não” (linha 13), “fiz perguntas sobre pronúncia...” (linha 15), “Falei o quanto era complicado para nós brasileiros pronunciarmos o TH deles” (linha 16 e 17), “também já comentei sobre algumas palavras” (linha 18). Essa desenvoltura pode se justificar pelo fato da proficiência e sua familiaridade com a língua inglesa e, também, com o teletandem.

Nas linhas de 23 a 28, Jonas expõe estratégias utilizadas junto à parceira para amenizar o (possível) desconforto gerado pela diferença na proficiência linguística. Entendo ser pertinente compartilhar aqui um pouco do perfil de Jonas. Trata-se de um estudante do Curso de Letras, professor em formação, com ótima desenvoltura e proficiência em língua inglesa e atuante junto à Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI).

Tais fatos podem se alinhar à postura estabelecida por ele no sentido de auxiliar, ao máximo, sua parceira, adotando estratégias como explicação, repetição, digitação como ações de suporte (linhas 23 a 28).

Observa-se que o perfil de Jonas agrega bastante à parceria e, dos relatos aqui compartilhados, é o único que, aparentemente, busca e retrata suas estratégias.

O próximo relato é de Marcelo, como mostra o excerto 3.

Excerto 3 - Relato de Marcelo- 11/4/2016

Relato escrito		
Temáticas	Através das conversas com meu parceiro XXX do Teletandem, **consegui** descobrir	1
	o que ele pensa e sabe sobre o Brasil, **compartilhei** também minha visão dos EUA.	2
	Ele mencionou algumas coisas que a maioria das pessoas sabem sobre o Brasil,	3
	como o carnaval, samba, Rio de Janeiro, Dilma, impeachment, lava-jato.	4
	Perguntou também como é o clima aqui, **respondi** que é tropical e que no	5
	momento estava muito calor, **compartilhamos** interesses em comum como vôlei,	6
	filmes de ficção científica.	7
	Falamos sobre música, **ele disse** que gosta de Hip-hop, rock, **eu disse** que gosto de	8
	pop, indie, **perguntei** se ele já foi em shows, **ele disse** que vai em poucos shows,	9
	perguntei também se ele já foi em festivais como Coachella, Lollapalooza, Rock	10
	In Rio, **ele disse** que não, mas que tem vontade. **Falei** um pouco dos artistas do	11
	Brasil, **mencionei** bandas de rock/pop como Pitty, CPM22, **ele disse** que nunca	12
	ouviu, mas que iria pesquisar, **ele me recomendou** ouvir Guns N' Roses, Kendrick	13
	Lamar.	14
	Em questões políticas, **comentei** sobre ser ano de eleições nos EUA, **disse que não**	15
	gosto de Donald Trump, **ele concordou** comigo **e disse** que Trump não é o	16
	candidato ideal. **Comentei** sobre a situação política do Brasil, **ele disse** que estava	17
	sabendo sobre a crise econômica e sobre a operação lava-jato. Por fim, **XXX disse**	18
	que tem vontade de visitar o Brasil e principalmente o Rio de Janeiro e ver as	19
	Olimpíadas e **eu comentei** que tenho muita vontade de conhecer os EUA,	20
	especialmente NY.	21

Fonte: Do autor.

Os destaques no relato de Marcelo foram aqui realizados para demonstrar a interação, de fato, promovida entre os parceiros. Os verbos em negrito reportam um diálogo que perpassa assuntos variados. Apenas pelo relato não é possível dizer se houve um aprofundamento nas discussões ou se os assuntos foram superficialmente abordados, já que constam, aqui, em breve sequência. O fato de Marcelo não mencionar dificuldades/desafios não significa que não ocorreram, porém já considero um avanço a não menção dos mesmos. E a interação se faz bastante perceptível no fluxo da conjugação dos verbos, ora em primeira ou terceira pessoa do singular, ora em primeira do plural.

Os relatos aqui abordados não demonstram uma totalidade da experiência dos referidos estudantes já que se tem, apenas, a voz deles de uma das interações das quais participaram. Entendo que essa possa se constituir uma limitação mas, para o momento, a intenção era de retratar um pouco do que os participantes abordam em seus relatos escritos.

É interessante variar os instrumentos e procedimentos de acompanhamento das sessões de intercâmbio virtual. Faço tal afirmação com base na superficialidade dos relatos ora apresentados que, dada a pouca abertura dos participantes, apenas foca no conteúdo de suas interações. Assim, destaco o papel fundamental da sessão de mediação, na qual professor/pesquisador/mediador poderá fomentar reflexão acerca da experiência, sondar desafios/dificuldades e, ainda que as temáticas emerjam como nesses relatos, poderá explorar questões relacionadas à cultura e a estereótipos, por exemplo.

Os dados agora apresentados se referem às gravações orais de sessões de mediação conduzidas por uma professora/pesquisadora/mediadora (PPM) e uma pesquisadora/mediadora (PM). As sessões

foram realizadas presencialmente, no laboratório, junto ao grupo de participantes do teletandem, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Foram 4 encontros promovidos e compartilho trechos que se destacam.

O trecho a ser comentado abaixo refere-se à mediação do dia 07 de novembro de 2016, com a presença de seis estudantes e as duas mediadoras.

Excerto 4 - Transcrição de mediação- 07/11/2016

Mediação		
Participante M	Teve uma vez que eu tava fazendo teletandem e tinha uma menina que quando ela não sabia, ela acabava falando em português como eu falo. E ela falou para eu tentar explicar em inglês fazendo mímica, então agora quando eu não sei a palavra eu tento explicar em inglês imitando até chegar... até entender a palavra que eu quero sem ter que... essa zona de conforto de falar o portuingles (risos do grupo)	1 2 3 4 5 6
PPM	E essa coisa de, por exemplo, às vezes você deixa passar pra você se manter na zona de conforto, "ah não tudo bem", pro assunto fluir também, porque se você parar toda hora, né? A conversa não flui, né? Mas, se de repente é uma coisa importante e vocês sentirem que vale a pena perguntar mais ou (dizer) "repete, fala de outra forma"... Tem várias estratégias que vocês podem ir descobrindo! Não precisa sempre repetir ou escrever, tem várias formas ou a pessoa fala uma coisa e você não entendeu, você "Deixa eu ver se você entendeu, você disse que isso, isso, isso"...né? Aí você é que está dizendo o que você entendeu e a pessoa vai lá e vai ou confirmar ou não. É, mas aí é o esforço seu em repetir o que a pessoa está dizendo e ela vai te corrigir normal, né?	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

Fonte: Do autor.

Uma das participantes expõe, ao grupo, uma dificuldade e a estratégia adotada para driblá-la. Segundo ela, mímica e explicações são utilizadas de forma a buscar compreensão de vocábulos desconhecidos e evitar a zona de conforto de uso da língua materna em momento inadequado (linhas 1 a 6).

Nota-se que a mediadora demonstra agilidade, experiência e sabedoria de modo a aproveitar as oportunidades e oferecer suporte e

orientação (linhas 7 a 16). Ela aproveita a fala da participante sobre 'zona de conforto' para demonstrar que a flexibilidade e o bom senso devem permear as sessões, como a contínua interrupção do fluxo da conversa. Ela oferece estratégias aos participantes, de modo a contornar as incompreensões geradas na interação, como pedir para o parceiro repetir ou escrever ou para o próprio estudante repetir o que lhe foi dito para se certificar da compreensão. As estratégias implicam, também, processos de correção. Sendo assim, observa-se o fundamental papel do professor/pesquisador/mediador na condução da sessão de mediação assim como a participação do grupo que pode compartilhar experiências, desenvolver autonomia e reflexão, identificar-se com questões postas pelos demais participantes. Assim, percebe-se a riqueza de processos que podem ser simultaneamente desencadeados a partir de uma sessão de mediação.

O excerto 5 demonstra a relevante presença e atuação da PPM para utilizar o momento da mediação para alavancar a autonomia e uma postura crítico-reflexiva.

Excerto 5 - Transcrição de mediação - 21/11/2016

Mediação		
PPM	(...) mas eu estava ouvindo algumas questões interessantes, né? Alguém estava falando do Trump... eu acho que teve alguns assuntos que vocês estavam dando opiniões sobre algumas coisas, né? E como foram essas opiniões, que tipo de opiniões vocês estavam dando, estava tendo acordo? Estava tendo divergência, assim... ou o que vocês aprenderam com esses...?	1 2 3 4 5
Participante A	Alguém falou de Trump aí?	6
Participante R	Eu falei, porque na última sessão eu falei com ela antes da eleição, né? Como que estava a situação lá. Aí eu perguntei como estava agora depois da eleição.Ela falou que depende muito do Estado, que uns Estados estão mais tranquilos do que outros. Aí... ela é de XXX, então ela falou que lá tá mais ou menos... Aí eu lembrei de uma coisa que eu vi no Face, do protesto da Lady Gaga, aí eu recuperei o *link* e aí falei "você ta sabendo?" Aí ela ficou meio assim... Aí eu mandei o *link* pra ela e ela viu e falou... Aí ela comentou que era uma coisa que ela ficou sabendo é... alguns atores... outros atores também fizeram protestos. Cantores, tipo... mais ou menos isso que a gente conversou, e o bacana dessa interação é que eu acho que a gente conseguiu sair mais do... só da tela do conversar, sabe? Ela, às vezes, quis me mostrar alguma coisa que ela viu, ela me mandava o *link,* eu abria e via e comentava alguma coisa. Ela me mostrou foto do cachorrinho dela (Risos) Então eu achei, assim... que foi mais natural, sabe? Do que da última vez que eu achei mais engessado, não conhecia direito e não sabia até onde eu posso falar sobre ela, né?	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22
PPM	Exato.	23

Fonte: Do autor.

A conduta e movimentação do professor/pesquisador/mediador no laboratório, acompanhando os participantes, fazem muita diferença. Há um sentimento de segurança que é reforçado quando os estudantes notam que há um ponto de suporte, uma figura conhecida, em caso de necessidade. Cabe ao PPM circular pelo espaço, observar as parcerias e estar atentamente conectado ao andamento das sessões de interação, quer para prestar algum tipo de auxílio técnico ou linguístico imediato ao estudante que interage, quer para coletar questões que serão, posteriormente, retomadas na mediação. Isso fica claro na fala da PPM, excerto 5, linha 1, quando afirma: "mas eu estava ouvindo algumas questões interessantes, né?" e, na sequência, linhas 2 a 5, ela busca o diálogo, questiona e fomenta a reflexão acerca da experiência por ter

percebido que o nome do atual presidente dos Estados Unidos foi mencionado na interação.

Observa-se uma intervenção do Participante A e, em seguida, o Participante R discorre acerca de sua experiência com a parceira sob a temática de eleições, protestos, etc. Entendo que a temática seja um tanto complexa e delicada sob vários prismas, mas, apesar disso, o Participante R faz comentários muito positivos da interação, demonstrando engajamento, segundo ele, "a gente conseguiu sair mais do... só da tela do conversar, sabe? Ela, às vezes, quis me mostrar alguma coisa que ela viu, ela me mandava o *link*, eu abria e via e comentava alguma coisa" (linhas 16 a 21).

Empatia entre os pares é um ponto importante para a relação de aprendizagem que é construída por meio do intercâmbio cultural. Nos dados aqui selecionados, o fato de a estudante estrangeira ter compartilhado a foto do cachorrinho demonstra intimidade e conforto para fazê-lo, podendo ser considerado um avanço na parceria e no comprometimento com a telecolaboração. A avaliação que o Participante R faz é importante e, da mesma forma, denota avanços: "Então eu achei, assim... que foi mais natural, sabe? Do que da última vez que eu achei mais engessado, não conhecia direito e não sabia até onde eu posso falar sobre ela, né?" (linhas 19 a 21). As barreiras linguísticas e culturais vão sendo transpostas ao passo que a competência intercultural vai sendo desenvolvida. Como reconhece o Participante R, o desconhecimento da parceira e do que e como abordar nas interações é importante para que o bom senso perpasse as sessões de telecolaboração diante de distintos modos de viver e pensar.

O excerto 6 versa sobre os processos de negociação (GARCIA, 2013) que podem ser fundamentais na manutenção da harmonia e potencialização da aprendizagem nas ações de intercâmbio virtual.

Excerto 6 - Transcrição de mediação - 28/11/2016

Mediação		
PPM	Essa questão da negociação, ela é inicial. Eu acho... no começo... olha, vocês mostrarem é... "eu gosto de ser corrigida dessa forma" o que não garante que vai acontecer...	1 2 3
PM	Sim.	4
PPM	Porque a pessoa pode mesmo assim não se sentir confortável, porque não é natural a pessoa corrigir em você, né?	5 6
Participante W	Eu acho que vai muito da disponibilidade da pessoa também! Se ela quer aprender realmente tudo certinho ou se ela tá só querendo se comunicar.	7 8
PPM	Sim.	9
Participante W	É porque tá conseguindo se comunicar, entender o que ele tava falando. Ele só não tá falando correto...	10 11
PPM	Uma coisa questão que ajuda, por exemplo, é você se monitorar. É... você está se monitorando. Daí você fala alguma coisa e pergunta "eu pronunciei certo? É assim que digita?". Eu costumo usar muito o *chat!* Então, mesmo se a pessoa esteja ali falando, eu vou digitando. Ela pode ou ignorar o que está sendo digitado ou olhar e me perguntar "o que que é isso? Pra que que é isso?" Não é? Às vezes, essa pessoa não tem vocabulário... não é que ela produziu errado, mas eu sei que aquela palavra se relaciona e ela pode não conhecer, então eu digito, né? Então, é...a gente se monitorar também, né? Mas tem essas estratégias "eu falei certo? Como você fala? Tem outra palavra?".	12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

Fonte: Do autor.

O foco do trecho selecionado no excerto 6 recai na correção (ou não) de erros cometidos durante as sessões de interação. A PPM reconhece que a negociação entre os pares acerca das maneiras de se abordar a correção deva ocorrer em momento inicial, quando do estabelecimento da parceria. Entende-se negociação, já que cada estudante pode apresentar suas preferências e, em comum acordo, realizarem os procedimentos, demonstrando respeito mútuo. Desde que acordadas, as correções serão bem-vindas de modo a evitar constrangimentos. O Participante W expõe seu ponto de vista considerando a

disponibilidade dos pares e o foco e objetivos pensados para a experiência (7 e 8). Ele parece afirmar que a comunicação e os propósitos de fazer-se entendido ou entender poderia dispensar correções. A correção de erros constitui-se situação muito comum nas parcerias e nem sempre ocorre como os pares esperam/gostam já que isso poderia soar como intromissão, prepotência do falante mais proficiente ou interrupção no fluxo da conversa. É por isso que a PPM aborda tal questão na mediação e a considera como medida inicial. Ela ainda aproveita a oportunidade para expandir algumas perspectivas sobre como proceder em relação aos erros (linhas 12 a 20), como auto-monitoramento, solicitação de *feedback* sobre pronúncia ou digitação, utilização do *chat*, requisição de pronúncia ou sinônimos. Fica nítido o propósito de oferecer suporte e alternativas com vistas à maximização da aprendizagem e da experiência telecolaborativa por parte da PPM, reforçando, assim, os benefícios da condução da sessão de mediação para todos os envolvidos, para a professora/pesquisadora/mediadora, para a pesquisadora/mediadora, para os participantes que externam suas experiências e para os participantes que acompanham a exposição do colega e, muitas vezes, se identificam com os relatos. Depreende-se crescimento a todos no referido contexto.

No excerto 7, o Participante R comenta acerca da evolução na língua e na importância de se arriscar na prática, com persistência.

Excerto 7 - Transcrição de mediação - 05/12/2016

Mediação		
Participante R	(...) quando a gente tá estudando a língua, a vontade mesmo é de já sair usando, falando mesmo e conquistar uma coisa aqui e outra ali, mas é no início. Conforme você for praticando mais e... olha que eu não falo muito bem o inglês! Eu falo assim... bem razoável, a ponto de conseguir me comunicar. Me atrapalho bastante nas estruturas, mas assim... já tô conseguindo me comunicar, sabe? Mas acho que é isso, é não desistir, tentar, porque só praticando mesmo!	1 2 3 4 5 6
PPM	Sim, isso é ótimo! Eu, assim... eu tenho alunas que não falavam nada e que estão (falando). Começaram aos pouquinhos, né? Se colocando nessa situação do que tem que falar, tem que se preparar, tem que se desafiar, tem que se virar, para se comunicar. Tem gente que faz há quatro anos e percebe uma melhora, a gente percebe! É visível não só a questão da língua, mas a questão da segurança que é de você destravar, de você conseguir conduzir uma conversa mesmo que você tenha que recorrer muitas vezes a um dicionário, a imagens entendeu? Tentar se virar com o que você tem de inglês, né? Aproveitar a oportunidade que você tem de negociar com o parceiro, de usar estratégias então para te ajudar a ter esse desenvolvimento, para você se sentir mais confortável, você ter algumas estratégias para negociar sentidos, né? Então, se a pessoa está falando muito rápido, pedir para falar mais devagar, pedir para repetir, perguntar "como você fala tal coisa?", né? Se preparar para falar de um tema que você se sinta confortável, né? Para você ver, assim... que você consegue uma evolução para falar de determinadas questões.	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

Fonte: Do autor.

Como se pode observar, a PPM, no excerto 7, elogia a postura do Participante R e traz à tona suas experiências anteriores, comentando o progresso de alunas e lados positivos da colaboração on-line em termos linguísticos e pessoais. A professora/pesquisadora/mediadora ainda, ao longo de seu comentário, reforça a questão das estratégias, já abordadas em mediação anterior. Há um tom encorajador em seus apontamentos que se solidificam em contribuições muito positivas para o bom andamento das parcerias e do processo de ensino/aprendizagem. A PPM incentiva os participantes à preparação, ao auto-desafio, à consulta a dicionários ou imagens para conduzir uma conversa em língua inglesa. Incentiva, ainda, a aproveitar a oportunidade e flexibilizar-se para a negociação com o par mais proficiente de modo a buscar apoio e conforto para desenvolvimento próprio.

No próximo excerto, de número 8, os Participantes D e R discorrem sobre a possibilidade de dar sequência ao intercâmbio virtual iniciado.

Excerto 8 - Transcrição de mediação - 05/12/2016

Mediação		
Participante D	E eu tentei conversar sobre a possibilidade de continuar um teletandem autônomo com um deles. Eu passei meu e-mail, mas um deles falou que o computador dos dois estavam dando problema. Eu não sei se vai ter retorno, mas eu espero que dê (certo), porque eu tô muito interessada. Eu consegui com uma moça de Universidade XX. Vou começar um outro autônomo também de espanhol e eu quero continuar (...). Mas eu acho tão legal essa coisa do teletandem. Se eu conseguir manter esse contato e expandir, eu ia adorar!	1 2 3 4 5 6 7
Participante R	Eu tentei também, com a XXX. Eu deixei contato de Facebook, com a XXZ. Eu deixei em aberto, mas se elas quisessem, eu falei... porque elas tão no segundo ano do curso de português e, surgindo qualquer dúvida ou necessidade pra praticar qualquer coisa mesmo, que elas tiverem em relação ao português, ou o Brasil, ou às vezes algum outro país de língua portuguesa, se eu souber ajudar... Elas ficaram muito gratas, muito felizes! Ah, elas são umas fofas!	8 9 10 11 12 13

Fonte: Do autor.

É possível depreender que a experiência em teletandem mostrou-se muito pertinente para ambos estudantes, já que comentam, com empolgação, sobre a continuidade, de forma autônoma. Por teletandem autônomo, entende-se que os próprios participantes responsabilizar-se-ão pelo gerenciamento das sessões de interação, sem o acompanhamento de um professor/pesquisador/mediador. Há ocasionalmente uma oferta da referida modalidade como indicação de professores estrangeiros ou, como aqui notado, uma organização por conta própria dos estudantes diante de parcerias bem sucedidas. Destaco o fato de que a Participante D menciona, ainda, uma parceria complementar, agora em língua espanhola (linha 5). O interesse e a motivação são bastante visíveis, sugerindo que o teletandem já se mostrou benéfico para ela. Finaliza,

afirmando que "Se eu conseguir manter esse contato e expandir, eu ia adorar!" (linhas 6 e 7).

O Participante R, também, comenta tentativa realizada junto à parceira[15] para continuidade. Afirma que ofereceu seu endereço de *Facebook* como forma de contato e, também, suporte para dúvidas na aprendizagem de português. Finaliza sua exposição junto ao grupo destacando a gratidão expressa diante do suporte oferecido (linha 13).

Os dados aqui compartilhados (excertos 4 a 8) seguem procedimentos classificados como padrão na telecolaboração em teletandem, ou seja, sessões de interação e mediação realizadas em laboratório com a presença do grupo e de professor/pesquisador/mediador.

Abordo, agora, os dados referentes à coleta realizada no ano de 2015 e justifico não tê-los apresentado antes. Eles inovam pela flexibilidade de condutas mediante situações adversas, considerando o formato institucional semi-integrado (UNESP/ Câmpus de Assis) e as diferenças de fuso horário entre os países.

A parceria aqui compartilhada realizou os oito encontros previstos, atendendo a trinta estudantes, sendo quinze brasileiros e quinze da instituição estrangeira. Os três primeiros encontros ocorreram às doze horas, horário considerado crítico no Brasil e no meio universitário devido ao horário de almoço. Como muitos estudantes almoçam no próprio restaurante universitário que possui suas regras de horário e

[15] Esclareço que as parcerias são entre dois estudantes, um brasileiro e um estrangeiro. No caso do excerto 8, o Participante R sugere contato com duas parceiras, referindo-se a 'elas'. É possível que, para a sessão aqui retratada, alguma ausência tenha sido registrada no Brasil e, por tal motivo, o participante tenha interagido com duas estudantes estrangeiras. Isso não costuma ocorrer com muita frequência mas, se necessário, o pareamento pode ser realizado dessa forma. Ainda que não seja a melhor indicação pedagógica, em emergências podem ocorrer de forma a não deixar estudantes desassistidos ou desapontados pela possibilidade de não interação.

número de refeições servidas, com o término das interações por volta das treze horas, não foi possível realizar a sessão de mediação presencial com os participantes no laboratório. Assim, foi acordado com o grupo que, após a interação no laboratório, com a minha presença como PPM, eles seriam dispensados para o almoço e a mediação ocorreria, de forma escrita, em grupo fechado do *Facebook*, de forma assíncrona. Para tal, eles se comprometeram a participar e realizar as tarefas lá postadas. Segundo o calendário das sessões, o acompanhamento de forma remota teve a duração de três semanas, já que, para os demais encontros, o horário de início se deslocava para as treze e, depois, para as catorze horas e a mediação pôde, assim, ser retomada presencialmente com o grupo dos brasileiros no laboratório, como pode ser observado no quadro 20.

Quadro 20 - Teletandem- Interações e mediações conduzidas- 2015

Data	1/10	8/10	15/10	22/10	29/10	5/11	12/11	19/11
Horário BR de interação	12:00-13:00	12:00-13:00	12:00-13:00	13:00-14:00	13:00-14:00	14:00-15:00	14:00-15:00	14:00-15:00
Tipo de mediação	Remota pelo *Facebook*	Remota pelo *Facebook*	Remota pelo *Facebook*	Presencial no Laboratório	Presencial no Laboratório	Presencial no Laboratório	Presencial no Laboratório	Presencial no Laboratório

Fonte: Do Autor.

Como já afirmado, é necessário bom senso e agilidade para driblar adversidades que possam surgir ao longo das ofertas de intercâmbio virtual. As situações, como descritas aqui, que são notadas quando do início da organização, já podem ser pensadas e, antecipadamente, administradas. Para os imprevistos que, também, venham a ocorrer, as orientações são as mesmas e a busca pela exequibilidade deve ser constante.

O recorte aqui estabelecido se volta para a mediação realizada de forma assíncrona com o grupo de participantes brasileiros pelo *Facebook,* procedimento, também, retratado por Garcia e Souza (2018).

As postagens objetivam contemplar as solicitações da professora/pesquisadora/mediadora acerca do andamento das experiências virtuais em teletandem. Dessa forma, são criadas condições para intervenções e oferta de suporte, ainda que de forma remota. Destaco que, praticamente, todas as postagens dos estudantes são comentadas pela PPM e revistas pelos estudantes que elaboraram os comentários e, também, pelos outros participantes. Como já comentado, os grupos fechados do *Facebook* dispõem de mecanismo que sinaliza a visualização das mensagens (quantas pessoas e quem). Dessa forma, pensando no acompanhamento, ficam expostos, para o professor/pesquisador/mediador, os participantes mais e menos engajados ou aqueles que precisam de um lembrete acerca de atividades pendentes e isso é muito comum que os mediadores façam. Há postagens que se constituem lembretes sobre datas e horários de interações, por exemplo, principalmente, como nesse caso de três trocas por conta de fuso horário durante o mesmo semestre.

Os próximos excertos, de 9 a 12, compilam mensagens emitidas pela PPM no grupo do *Facebook*. As temáticas envolvem boas vindas e orientações (excerto 9), lembretes para os participantes (excerto 10), vocabulário (excerto 11), avaliação de mediação presencial realizada (excerto 12).

É interessante observar o tratamento carinhoso no começo das mensagens e o uso de um emoticon, às vezes, ao final, constituindo-se formas acolhedoras para com o grupo de participantes. Com um ambiente mais amistoso, os estudantes brasileiros encontram segurança para compartilhar suas experiências.

A primeira postagem, diferente das demais, foi realizada em língua inglesa, como orientação para a comunicação futura, para que os participantes discorressem sobre suas experiências, com a opção de escreverem em inglês ou português. Apesar de todos estarem aptos a tal, observaremos que a língua materna foi a de preferência, na maioria das mensagens, pela zona de conforto, possivelmente, e pelas postagens serem públicas aos demais estudantes. Assim, como poderá ser percebido, também, a resposta da PPM, da mesma forma, seguirá a língua escolhida pelo participante.

Excerto 9 - Sessão de mediação via *Facebook*

	Postagem da PPM	
3/10	Hi, everybody!!!	1
	I want to remind you, as we talked before, to comment on your teletandem experience	2
	here.	3
	We are very interested in listening to you and help you on whatever you need. You can	4
	write in Portuguese or English, it is up to you! The important thing is that this is the time	5
	for sharing experience. Many times we grow and start to think about our own practice by	6
	listening to the others´.	7
	Hope to hear from you soon!	8
	Have a wonderful rainy weekend!	9

Fonte: Do autor.

No excerto 9, uma questão merece destaque pela recorrência nas sessões de mediação: colocar-se à disposição dos participantes, para ouvi-los e ajudá-los (linha 4) e, ainda, incentivá-los a compartilhar e ouvir os demais colegas e experiências (linhas 5 a 7). Dessa forma, participantes e professora/pesquisadora/mediadora iniciam uma caminhada de companheirismo no processo de ensino/aprendizagem via telescolaboração.

O próximo excerto retrata lembretes enviados aos participantes, como se pode observar abaixo.

Excerto 10 - Sessão de mediação via *Facebook*

	Postagens da PPM	
07/10	Dear TJ, CL, GN, MA, ML, VW e CR, Deixem seus comentários aqui antes da próxima interação, como combinamos.	1 2
14/10	Queridos, Tivemos faltas na semana passada e isso nos entristece demais porque os parceiros de XXX os esperavam. Infelizmente não podemos tolerar faltas porque eles se colocam à disposição para a parceria no horário de suas aulas de português.	3 4 5 6
14/10	Queridos, Amanhã, 15/10, a interação ocorrerá no horário de SEMPRE, 12:00. Nos dias 22 e 29/10, a interação ocorrerá às 13:00, com sessão de mediação ao final. Nos dias 05, 12 e 19/11, a interação ocorrerá às 14:00, com sessão de mediação ao final. As mudanças são decorrentes de fuso horário, como sabem. Assim, fiquem atentos e se organizem!	7 8 9 10 11 12
21/10	Queridos, Preparem-se para a mudança de horário! Agora todos podem almoçar..rss.. Amanhã nos encontramos às 13 e faremos mediação depois!	13 14 15

Fonte: Do autor.

No excerto 10, a professora/pesquisadora/mediadora reforça informações já repassadas aos participantes. Nas linhas 1 e 2, observam-se referências aos participantes que ainda não enviaram suas postagens acerca de suas interações em teletandem. A PPM apenas frisa a orientação e os alerta para um prazo de fazê-lo.

A situação de ausências sem prévia comunicação é o motivo da postagem retratada das linhas 3 a 6. Há uma informação que é retomada acerca da modalidade de telecolaboração realizada que é a semi-integrada como já exposto aqui, ou seja, os participantes estrangeiros participam das sessões de interação durante suas aulas de língua portuguesa no exterior. Dessa forma, em caso de faltas no Brasil, os participantes estrangeiros deixam de interagir caso não seja possível gerenciar o imprevisto. Intensifica-se, assim, a perspectiva de um compromisso assumido pelos participantes brasileiros que se inscrevem para interagir, de forma voluntária, e que deve ser honrado, sempre que possível.

A PPM reforça a agenda prevista para as sessões nas linhas de 7 a 15. São postagens de dias diferentes, mas que retomam datas/horários, principalmente, considerando as três mudanças decorrentes de fuso horário entre Brasil e Estados Unidos, no segundo semestre de 2015. Nas linhas 14 e 15, além da mudança de horário, é reforçado o fato de que será possível para os participantes almoçarem e dirigirem-se para o laboratório depois da refeição, condição não possibilitada até então. Isso significa, também, que a sessão de mediação passaria a ocorrer, presencialmente, e não mais de forma remota via *Facebook*. Esse tipo de mensagem visa dirimir dúvidas e confusão, considerando as grandes e frequentes alterações.

O excerto 11 reporta uma dúvida trazida e o retorno oferecido pela PPM.

Excerto 11 - Sessão de mediação via *Facebook*

Postagem da PPM		
22/10	"Daylight saving time in the United States is the practice of setting the clock forward by one hour during the warmer part of the year, so that evenings have more daylight and mornings have less." Alguns tinham nos perguntado isso. Então, para horário de verão dizemos 'daylight saving time'.	1 2 3 4

Fonte: Do autor.

Nota-se que o objetivo é oferecer um esclarecimento de vocabulário e compartilhar com todo o grupo, apontando a explicação e tradução de horário de verão, situação vivenciada por todos eles.

As tecnologias impactam a interação humana e, dessa forma, também a linguagem, conforme observa Paiva (2016, p. 379), "[u]m desses fenômenos é o uso de emojis, figuras geradas pelo sistema Unicode para representar emoções, e os stickers usados para o mesmo fim em redes sociais como o Facebook". Segundo a autora, em um estudo conduzido acerca da história dos emojis e sua circulação nas interações por tecnologia móvel, o acréscimo de sentido se dá por funções sintáticas e discursivas. Assim, supondo a intenção de tornar a interação e a oferta de suporte para os participantes de teletandem, destaco, inicialmente, nos excertos 9 a 11, a frequente utilização de um emoji nas postagens da PPM no *Facebook*. Como se pode observar adiante, os dados retratam a utilização de emojis, como 🙂, 😁, 😉 em suas postagens por outros participantes, também, que acabam sendo uma forma de *feedback* para a PPM. Para Paiva (2016), "os gestos se transformam em emojis" (p. 382) e aqui, possivelmente, buscam uma aproximação com os participantes e vice-versa, reforçando a disponibilidade para auxiliá-los na experiência virtual.

O excerto 12, apesar de apontar para a sessão de mediação presencial, optei por trazê-lo aqui porque demonstra alinhamento com o excerto 9.

Excerto 12 - Sessão de mediação via *Facebook*

Postagem da PPM		
29/10	Queridos, A nossa mediação hoje foi muito produtiva. Falar e ouvir nos ajuda a refletir sobre nossa própria experiência. Gostei dos pontos levantados. Have a nice holiday and see you next Thursday!	1 2 3 4

Fonte: Do autor.

Os propósitos da mediação e o discurso da PPM mostram-se condizentes no momento inicial e ao longo das sessões, quer de forma remota, quer de forma presencial. Ela ainda faz uma avaliação muito positiva da experiência, reforçando a questão de falar e ouvir, já comentada aqui, e o contexto para desenvolvimento da reflexão.

Nesse momento, os dados incluem a participação dos estudantes integrados a este grupo de teletandem. Dos quinze participantes, opto por compartilhar os comentários produzidos por Cecília, estudante da UNESP/Assis que não é da área de Letras e nem está envolvida com a formação de professores, como comumente presenciado nas sessões. Minha escolha se dá com a finalidade de retratar a diversidade e os benefícios do intercâmbio virtual para diferentes áreas de atuação.

Cecília (CCL) exala felicidade e motivação diante de uma parceria e de um processo de ensino/aprendizagem bem-sucedidos. A seguir são retratadas suas postagens e da PPM, constituídas como forma de mediação e acompanhamento das sessões em teletandem.

Excerto 13 - Sessão de mediação via *Facebook* (05/10/2015)

1ª Postagem de CCL e PPM		
CCL	Boa noite, pessoal!	1
	Semana passada comecei minha quinta parceria em Teletandem, e fiquei muito feliz	2
	porque mais uma vez ganhei uma ótima parceira, e triste por ser só uma vez por semana.	3
	Meu principal interesse com as interações desde a primeira vez é o intercambio cultural.	4
	Adoro saber mais sobre como vivem, o que comem, o que pensam as pessoas de outros	5
	países. Já aprendi tanto! Minha parceira dessa vez é a GR, que nasceu em XXX, onde a	6
	mãe e o irmão moram até hoje, e está em XXX desde o ano passado num programa de	7
	Graduate (ou seja, é a segunda universidade por onde ela passa). O "major" escolhido	8
	por ela foi História da América do Sul, que foi o que a motivou a aprender Português.	9
	Um padrão que tem se repetido nas minhas experiências com teletandem foi o Espanhol,	10
	que foi a língua que a GR estudou antes de Português. Para mim tem sido um desafio	11
	lidar com o fato de os parceiros já saber espanhol, porque sinto que eles se apoiam muito	12
	nessa língua na hora de falar Português, e como eu entendo o que querem dizer, sempre	13
	me sinto desconfortável para corrigi-los. Com a GR vai ser mais difícil, já que só faz um	14
	mês que ela começou as aulas. Essa é uma dificuldade que eu espero aprender a resolver	15
	durante essa parceria. Não sou de Letras, então não tenho nenhum conhecimento e nem	16
	experiência com o processo de ensinar uma língua, mas espero aprender e poder ajudar	17
	mais. Minha meta para a próxima conversa, que me esqueci de fazer na primeira, é	18
	perguntar para ela o que ela espera dessa parceria e combinar a forma de correção que	19
	vamos adotar.	20
	Quanto ao Inglês, já faz bastante tempo que estudo, mas sinto algumas dificuldades,	21
	como a pronúncia de alguns sons específicos, que deixam meu sotaque forte; e o	22
	domínio de algumas palavras. Nessa última interação aprendi uma dica de pronúncia de	23
	um jeito engraçado: perguntei para a GR sobre slip (escorregar) na neve e ela entendeu	24
	sleep (dormir).É uma diferença muito sutil!	25
	Bom, por enquanto é isso. Ansiosa pela próxima, até quinta!	26
PPM	Dear Cecília, um prazer ler seu relato! Fico feliz que já tenha se encantado pelo	27
	teletandem já que está em sua quinta parceria! Tenho visto (...) o grande potencial desse	28
	contexto para a aprendizagem, trocas linguísticas e culturais e formação de laços de	29
	amizade (por que não?). Que bom que consegue visualizar que esses arranjos em relação	30
	a objetivos e correção devam ser feitos de forma a maximizar mesmo a experiência com	31
	vistas ao sucesso! Combine com ela! Em relação ao espanhol, isso é recorrente mesmo,	32
	o espanhol parece ser porta para a aprendizagem de português, para eles. Mas entendo	33
	que a correção constitua-se sua contribuição para a parceria, afinal, o portunhol muitas	34
	vezes atrapalha. Combine a maneira pela qual seus parceiros querem ser corrigidos e	35
	corrija! Receba, também, a correção e explicação que precisa, essas pronúncias	36
	podem nos confundir mas você pega o jeito! Tenha uma ótima experiência!	37

Fonte: Do autor.

Considerando o primeiro relato produzido desde a realização da primeira sessão, há muitas questões sobressalentes no relato de Cecília e que serão retomadas na fala da PPM como, por exemplo, o fato de ser sua quinta experiência em teletandem, denotando satisfação e compreensão dos benefícios da colaboração on-line. Na linha 3, ela elege, na frequência de uma vez por semana (regularidade habitual no

teletandem), o fato de sua tristeza. Depreende-se com isso que ela estaria disposta a interagir com uma maior frequência.

Cecília expõe seu objetivo que recai no intercâmbio cultural (linha 4), apresenta uma avaliação, considerando sua trajetória "Já aprendi tanto" (linha 6) e segue para a descrição da atual parceira (linhas 6 a 9). Com esses apontamentos, ela demonstra um certo amadurecimento em relação à telecolaboração, expondo seu propósito de aprendizagem e buscando melhorias com base nas experiências anteriores.

Das linhas 10 a 14, a estudante manifesta um desafio advindo de suas práticas de intercâmbio virtual com estrangeiros, parceiros falantes ou aprendizes de língua espanhola e que trazem referências dessa língua para a aprendizagem de português, fato que, segundo ela, inibe o processo de correção de erros. Segundo Cecília, "sempre me sinto desconfortável para corrigi-los" (linhas 13 e 14). Ela espera uma experiência mais desafiadora ainda considerando o pouco tempo de estudo de língua portuguesa de sua parceira, GR. A motivação de Cecília parece ser grande, dado seu empenho que transparece ao longo do comentário para superar dificuldades. Apesar de não cursar Letras, sugerindo que quem o faz tenha habilidades diferenciadas, ela mostra disposição para aprender e para auxiliar.

Cecília demonstra consciência acerca do processo no qual está envolvida, o teletandem extrapola a conversa entre estrangeiros e adquire contornos pedagógicos que perpassam a comunicação. Nas linhas de 18 a 20, a participante manifesta suas metas futuras: "perguntar para ela o que ela espera dessa parceria e combinar a forma de correção que vamos adotar". Dessa forma, Cecília demonstra compreensão de que os acordos iniciais podem maximizar a experiência. Na resposta da professora/pesquisadora/mediadora, nas linhas de 27 a 37, observa-se a

retomada da importância dos arranjos relativos a objetivos e correção e a sugestão de buscar ajustes junto à parceira. A PPM reconhece, também, a questão da interferência do espanhol e confirma a recorrência do fato em parcerias português x inglês, reafirmando o caráter positivo das correções.

Ao final de seu comentário, CCL reconhece algumas de suas limitações de pronúncia e vocabulário e discorre sobre um episódio referente ao momento de prática de língua inglesa na interação, envolvendo a sutil pronúncia das palavras *slip* e *sleep*. A PPM responde nas linhas 35 e 37, orientando CCL para receber orientações e explicações de sua parceira no que diz respeito às dificuldades que acabou de reconhecer. Encerra, desejando uma ótima experiência para Cecília.

É interessante observar o tom motivador e amistoso que emerge da postagem de Cecília e da resposta da professora/pesquisadora/mediadora. As duas parecem vibrar com as informações, no desejo de muito sucesso para a experiência. Apesar de ser a quinta parceria de Cecília, transparece uma grande motivação, um sentimento de novas coisas a serem descobertas e aprendidas como se fosse desbravar esses caminhos pela primeira vez.

O excerto 14 retrata postagem de Cecília e a professora/pesquisadora/mediadora (CL e PPM) após a realização da segunda interação em teletandem.

Excerto 14 - Sessão de mediação via *Facebook* (8/10/2015)

2ª Postagem de CCL e PPM		
CCL	Oi gente! A interação de hoje foi ótima!! Consegui cumprir os objetivos que tinha em mente e conseguimos nos organizar muito bem. Perguntei para a GR como o professor dela apresentou o teletandem lá, o que ela pensou, e que expectativas criou a respeito dessa experiência. Ela disse que ficou animada e apreensiva porque o português dela ainda é muito básico, e isso acabou sendo o ponto de partida para falarmos sobre como vamos nos ajudar a aprender mais e como vamos nos corrigir. Tive uma ideia, entre a última interação e essa, de cada uma de nós levar um texto na própria língua para a outra ler durante a interação, o que pode nos ajudar a corrigir problemas de pronúncia uma da outra. Ela gostou da ideia e acho que faremos isso na próxima semana. Na parte em inglês fizemos os combinados, falamos sobre as greves que vivemos, sobre os diferentes sotaques do Brasil e dos Estados Unidos, e na parte em Português falamos de comida, que era a proposta da aula dela de hoje. Listei alguns pratos típicos do Brasil, contei meus preferidos e falamos sobre como começamos a gostar de cozinhar. Dessa vez, por incentivo dela, consegui corrigi-la bem mais. As principais dificuldades que notei são os sons anasalados, como pão, macarrão e mãe. Vou usar essas palavras bastante daqui pra frente, e até o final dessa parceria ela vai falar direitinho! Hahaha. Até semana que vem!	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
PPM	Cecília, fico feliz que já esteja se organizando bem com a GR! Confesso que fiquei curiosa de saber das expectativas criadas por todos de lá (e daqui também!). Muito interessante a ideia de preparar as coisas, considerando o nível dela, acho que será produtivo partir de um ponto estabelecido. Vocês vão começando a se sentir mais confortáveis com os parceiros. Boa sorte!! 😉	18 19 20 21 22
CCL	Obrigada! Estou animada para ver os resultados!	23
PPM	Eu tbm!!!!	24

Fonte: Do autor.

O relato de Cecília é bastante completo e oferece um panorama relevante sobre a experiência em teletandem conduzida com a parceira GR. Da forma como o faz, Cecília permite que os leitores (PPM e demais participantes do grupo do *Facebook*) acompanhem sua trajetória de forma vívida. São várias as questões tratadas como (a) avaliação da sessão, (b) estabelecimento de acordos iniciais, (c) busca e definição de estratégias de aprendizagem, (d) exposição dos assuntos discutidos, (e) demonstração de compreensão do caráter pedagógico da interação e (f) expressão de empenho para ajudar a estrangeira.

Ao descrever sua experiência, CCL reforça a perspectiva da conjugação do teletandem à aula de português no exterior, já que afirma, no momento da prática da referida língua, terem conversado sobre

comida, proposta da aula de GR (linhas 11 e 12). Observa-se, assim, a modalidade institucional semi-integrada sendo confirmada no relato de Cecília.

A partir da exposição de CCL, a professora/pesquisadora/mediadora retomando as questões expostas de forma bastante positiva, elogia a maneira pela qual a brasileira está conduzindo a experiência e prevê resultados promissores. Nas linhas 23 e 24, CCL agradece a PPM e afirma: “Estou animada para ver os resultados” e recebe a devolutiva dela, “Eu tbm!!!!”. Há um entrosamento explícito nesse acompanhamento e na comunicação estabelecida entre a participante e a professora/pesquisadora/mediadora que transparecem. A construção de uma atmosfera como a descrita certamente atribui segurança para o compartilhar e refletir sobre as experiências de intercâmbio virtual. Destaco, porém, a necessidade de um comprometimento de tempo por parte da PPM, já que atenção é demandada como forma de suporte à experiência. Para tecer considerações, enviar lembretes, observar as visualizações e estabelecer a conexão com o grupo, faz-se importante um acompanhamento regular. Entendo que essa postura seja pertinente para evitar ansiedades e preocupações desnecessárias sobre mensagens não respondidas ou solicitações não atendidas.

No excerto 15, CCL compartilha um *feedback* muito positivo da terceira interação de teletandem realizada com GR.

Excerto 15 - Sessão de mediação via *Facebook* (15/10/2015)

3ª Postagem de CCL e PPM		
CCL	Oi, gente! A interação de hoje foi a melhor até agora. Saí da sala sorrindo e compartilhando com os colegas as coisas legais que conversamos. Foi a melhor porque nesse ponto já estamos mais confortáveis uma com a outra, e mais seguras na hora de falar, já acordamos os ajustes e encontramos interesses em comum. Começamos em Português, e a GR leu um texto, em voz alta, sobre os hábitos alimentares dos brasileiros. Enquanto ela lia, ia fazendo algumas pausas para perguntar se eu concordava, e pediu que eu a interrompesse quando ela pronunciasse alguma palavra errado. Foi ótimo! O texto era muito interessante, e pudemos conversar sobre o assunto que eles tem estudado em classe. Além disso, ela fez ótimos avanços na pronúncia! Até falou "refeições" perfeitamente. Ela me perguntou sobre o 12 de outubro, em que lá se comemora o polêmico dia de Colombo. Como a chegada desse personagem culminou na morte de muitos nativos, há um movimento nos Estados Unidos para transformar essa comemoração no dia do indígena. Falamos também sobre nossas disciplinas e avaliações, sobre séries (descobrimos gostos em comum!), e sobre bichos de estimação. Rimos bastante, e foi ótimo. Estou muito feliz com a parceria, e, se nos mantivermos assim, vamos progredir bastante.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
PPM	Cecília, que ótimo!!!!!!! Fico feliz com seu relato que emana entusiasmo! Acho que rendeu essa história de leitura, não? Tantas coisas a serem praticadas e exploradas a partir daí. Que bom que já percebe progressos no português dela! Sempre dê feedback, isso motiva e impulsiona, não? E do inglês? Consegue perceber as mesmas coisas? Muito legal!!!! Parabéns e força!!! 😉	17 18 19 20 21
CCL	Sim! Eu elogiei bastante durante a leitura, ela ficava rindo e falando "obrigada!". haha Acho que vamos manter isso mesmo. Sobre o Inglês: ainda não fiz a minha leitura, mas vou anotar para não esquecer semana que vem. Acho que vou ler a receita que ela me enviou por email (que inclusive comecei a fazer ontem, já que demora 15 horas!). Na segunda interação eu pedi que ela me corrigisse a pronúncia, mas ela fala que meu inglês é muito bom e até agora não corrigiu. Talvez na leitura ela se sinta mais confortável... Ah, hoje aprendi a palavra "cohort", que é como se fosse "turma da faculdade" para nós, e que Coyote se pronuncia "caioti". 🙂	22 23 24 25 26 27 28 29

Fonte: Do autor.

Nas linhas de 1 a 4, Cecília comemora e justifica uma interação muito produtiva, em suas palavras: “A interação de hoje foi a melhor até agora. Saí da sala sorrindo e compartilhando com os colegas as coisas legais que conversamos. Foi a melhor porque nesse ponto já estamos mais confortáveis uma com a outra, e mais seguras na hora de falar, já acordamos os ajustes e encontramos interesses em comum”.

O relato de CCL expressa um bom entrosamento entre as estudantes, o desenvolvimento e uso de estratégias de aprendizagem, a abordagem de temas variados e, a partir disso, até avalia o desempenho

da parceira estrangeira. Ela finaliza, prevendo perspectivas de progresso: "Rimos bastante, e foi ótimo. Estou muito feliz com a parceria, e, se nos mantivermos assim, vamos progredir bastante" (linhas 15 e 16).

Em sua resposta, a professora/pesquisadora/mediadora reconhece o entusiasmo de Cecília e elogia a estratégia adotada de buscar a leitura e possibilidades que poderão advir desta. A PPM ainda elogia o fato dos progressos notados pela brasileira e a incentiva a continuar com a cessão de *feedback*. Observando uma lacuna da aprendizagem de língua inglesa no relato de CCL, questiona: "E do inglês? Consegue perceber as mesmas coisas?" (linha 20). A participante, em seguida, complementa a postagem retomando a orientação dada sobre o *feedback* que, segundo ela, está sendo bem vista por sua parceira. E, sobre a língua inglesa, comenta que ainda não fez sua leitura, mas o fará em breve. Comenta, também, suas estratégias, procedimentos acordados e conteúdos (vocabulário e pronúncia) que aprendeu.

Segundo o cronograma e as alterações de fuso horário, em 22 de outubro, as sessões de teletandem seriam regularmente realizadas no laboratório, porém a mediação passaria a ser conduzida presencialmente e não mais de forma remota já que o horário se deslocava da hora crítica do almoço. Dessa forma, para contextualizar, os dados presentes no excerto 16 referem-se à pergunta realizada pela professora/ pesquisadora/ mediadora no grupo fechado do *Facebook* no dia 21 de outubro, ou seja, um dia antes do início da mediação presencial. Assim, para a pergunta "Em termos de expectativas, como você descreveria sua experiência até o momento? Tudo vai como você achou que seria? Está aquém/além do que você pensava?", cinco participantes expuseram suas opiniões e, para todos, a professora/ pesquisadora/mediadora apresentou seu retorno. Para este momento, todavia, opto por trazer a voz dos participantes apenas.

Esperava-se, com as respostas, obter um mapeamento acerca da experiência de forma a seguir com os procedimentos até então conduzidos ou buscar melhorias a partir de um olhar mais apurado para possíveis dificuldades ou desafios. Destaco que esse tipo de informação pode ser obtida e compartilhada entre os professores/pesquisadores/ mediadores de ambas instituições de modo a trazer aprimoramentos para a prática e minimizar percalços.

Excerto 16 - Postagem no *Facebook* (21/10/2015)

CCL	Está sendo tão bom quanto eu esperava, mas melhor que as minhas experiências anteriores com teletandem. As minhas duas primeiras interações foram com universidade ZZ e a questão do espanhol era muito forte, eles ficavam mais acomodados. As outras duas foram com XX e VV, o português deles era melhor, mas não houve tantos avanços com a língua porque ela acabou ficando em segundo plano nas nossas conversas espontâneas. Além disso eles eram meninos, o que diminui pra mim a identificação, mesmo eles sendo bem.legais. Nessa parceria, estou tendo o melhor dos "quatro mundos" (haha): as conversas são ótimas, temos muito em comum e estamos aprendendo e melhorando a língua ao mesmo tempo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
AL	Muito além do que achava que seria. As conversas fluem muito bem, o que me surpreendeu. Estou mais acostumada a falar inglês agora, entao consigo me soltar mais também!	10 11 12
JL	Além do esperado. Eu morria de medo e vergonha de começar até que levei um empurrão e me surpreendi. Até agora minhas duas interações cada uma com um estudante diferente me surpreenderam bastante pois tanto eu, como eles estamos no mesmo barco, tanto o meu inglês como o português deles não são "perfeitos", estamos todos ali com o mesmo objetivo que é aprender e aprimorar hehehe 😁	13 14 15 16 17
PV	Minha experiência está sendo bem divertida, proveitosa. Só fico muito nervoso/ansioso um dia antes do encontro hah. Eu estou impressionado comigo mesmo, pois pela primeira vez estou treinando meu inglês e ensinando português.	18 19 20
AG	Além do esperado. Antes tinha vergonha de participar do teletandem porque meu inglês não é muito bom e tinha medo de não me dar bem com a minha parceira, mas estou gostando muito da experiência	21 22 23

Fonte: Do autor.

Nos comentários de CCL, AL, JL, PV e AG, nota-se que, em geral, a descrição da experiência é condizente com expectativas muito positivas.

No caso de Cecília, ela faz comparações com experiências anteriores e parceiros do sexo oposto e destaca pontos muito relevantes

para a parceria atual: “as conversas são ótimas, temos muito em comum e estamos aprendendo e melhorando a língua ao mesmo tempo” (linhas 7 e 8).

Para PV, a experiência é classificada como divertida e proveitosa. O participante destaca seu nervosismo/ansiedade antes das interações, o que se constitui em um fato recorrente nas parcerias. Entretanto, afirma que “estou impressionado comigo mesmo, pois pela primeira vez estou treinando meu inglês e ensinando português” (linhas 17 e 18). Esse sentimento relatado pelo participante PV é inspirador, pois, driblando suas dificuldades, o participante consegue vislumbrar mudanças em si em prol de benefícios para ele próprio e, também, para seu parceiro.

Os participantes AL, JL e AG classificam a experiência como além do esperado demonstrando satisfação (e até surpresa) diante de ‘bons’ parceiros, conversas que fluem e maior segurança para se expressar diante de suas dificuldades. Para JL e AG, a observação de uma certa isonomia na proficiência linguística traz conforto para o processo de ensino/aprendizagem ao notarem que seus parceiros apresentam dificuldades na língua portuguesa assim como eles apresentam na língua inglesa. Essa percepção pode impulsionar a experiência de colaboração on-line.

Observam-se, assim, no excerto 16, pontos positivos e potencialidades apontadas nas sessões em teletandem, que se constituem informações importantes para que o professor/pesquisador/mediador prossiga nas atividades com o grupo.

Os próximos excertos referem-se a uma postagem feita pela professora/pesquisadora/mediadora em 16 de novembro de 2015, tratando-se de uma solicitação de um relato avaliativo para todos os

participantes do grupo, após sete semanas de interação. Nove estudantes apresentaram seus comentários. Apesar de, nesse período, a mediação já estar sendo conduzida presencialmente, o registro escrito dos participantes faz-se pertinente, também, e passível de ser abordado pela PPM quando da sessão de mediação presencial, se necessário. Destaco que não houve resposta dessa postagem via *Facebook* pela professora/pesquisadora/mediadora.

Assim, nos excertos de 17 a 19, as avaliações são apresentadas na ordem em que foram sendo produzidas pelos participantes no grupo fechado.

Como se pode observar, no excerto 17, estão dispostos os relatos de CCL, AL e JL, os três primeiros participantes que realizaram suas postagens.

Excerto 17 - Postagem no *Facebook* de CCL, AL, JL (16/11/2015)

Relato avaliativo		
CCL	Tive uma boa interação, falamos sobre vários assuntos, aprendi palavras novas e a GR também, entendi um pouco melhor sobre como são as aulas de línguas em XX, o que ajudou a compreender por que eles aprendem tão rápido. Estou impressionada com a sorte que tive com a tecnologia, já que quase não tive problemas de conexão ao longo das sessões até hoje. Minha única queixa é que o tempo é sempre muito curto! As interações sempre acabam sem que consigamos terminar algum assunto. Na última interação isso foi especialmente angustiante, porque o tempo todo eu pensava que a próxima já seria a última, e que faltam ainda tantos assuntos para conversarmos. Uma pena que as parcerias acabem tão rápido...	1 2 3 4 5 6 7 8 9
AL	Minhas interações, em um geral, foram muito descontraídas, sempre rimos demais. Nós focamos bastante na questão das gírias, da fala popular. Acabei me acostumando a ir escrevendo as dúvidas ou assuntos interessantes que surgiam durante a semana, meio que como um tipo de preparação para a interação e isso resultou em conversas muito produtivas. Fiquei muito feliz em cair com uma pessoa tão interessante, aberta e paciente, aprendi muito.	10 11 12 13 14 15
JL	Todas minhas interações foram muito produtivas, conversamos bastante sobre vários assuntos, além dos que ele havia aprendido em aula e trazia para ou saber minha opinião, ou apenas acrescentar algo ao que ele já sabia. Percebi que tanto meu inglês como o português dele melhoraram no decorrer das conversas, apesar de eu preferir começar pelo inglês, me sentindo mais a vontade (não sei porque). Por fim nos adicionamos no facebook, onde acredito que poderemos manter um contato, ele é muito bacana, foi bastante paciente e nos divertimos muito!	16 17 18 19 20 21 22

Fonte: Do autor.

Nas linhas de 1 a 9, consta a avaliação realizada por CCL, participante já abordada anteriormente e que demonstrou engajamento e uma postura muito favorável em relação à experiência. Neste breve trecho, Cecília ressalta questões positivas com vistas à troca de conhecimento e ao funcionamento da internet que lhe propiciaram uma "boa interação". O destaque negativo que faz, em tom jocoso, é em relação à duração e período de interação, que os julga curtos para a amplitude de assuntos que ainda teria a abordar com sua parceira GR. Na realidade, entende-se que seu destaque negativo se constitui muito positivo, já que o fato do tempo passar rápido/parceria durar pouco remete ao bom relacionamento que foi construindo junto à sua parceira na condução do intercâmbio virtual.

No caso de AL, nas linhas de 10 a 15, a descontração é apontada como um ponto de destaque da experiência. O participante aponta, ainda, a temática enfocada (gírias) e estratégias adotadas para a aprendizagem que trouxeram satisfatórios resultados. Conclui, de forma positiva, destacando características de sua parceria que lhe ajudaram a aprender.

Ainda no excerto 17, o participante JL avalia as interações como muito produtivas e destaca avanços na aprendizagem. Comenta sobre as temáticas e a maneira como as sessões foram conduzidas. Este participante aborda um ponto já comentado no excerto 8 que é a tentativa de estabelecer contato posterior com o parceiro estrangeiro, após o final das interações previstas, o que denota uma parceria e experiência muito satisfatórias.

O próximo excerto, 18, explicita os relatos de AG, SS e NV, como se pode notar.

Excerto 18 - Postagem no *Facebook* de AG, SS e NV (16/11/2015)

Relato avaliativo- 16/11		
AG	Gostei muito das interações, achei todas muito produtivas. As conversas sempre foram bem descontraídas, e acho que deu pra aprender muitas questões culturais além de só vocabulário. Minha única reclamação é que nas últimas interações a qualidade da internet estava bem ruim, então era difícil ouvir o que era falado. Os encontros também ajudaram para aumentar minha confiança para falar em inglês, antes disso eu tinha muita vergonha. Fiquei feliz com os resultados e pretendo fazer teletandem de novo 🙂	1 2 3 4 5 6
SS	Minhas interações foram bastante diversificadas, visto que a cada momento conversava com alguém diferente. Isso me ajudou a compreender diferentes formas de conversar, visto que cada pessoa era de uma região. Percebi a forte influência da população mexicana nos EUA (...). Achei interessante o modo que eles aprendem a língua, pois na maioria das vezes eles já sabiam o espanhol e o sabiam que para aprender o português é só mais um passo. Foi bom para eu perder o medo de me arriscar nas palavras, e na pronúncia. Porém o sistema da internet deixou um pouco a desejar, pois tive problemas com o áudio que cortava a todo momento e também com o vídeo que não proporcionava nem uma mera leitura labial. Acho que a minhas colocações quanto ao português, os ajudaram bastante, principalmente a RA, que ficava super entusiasmada com as novas palavras e com as conversas.	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
NV	Minhas interações foram bem interessante. Gostei bastante de conversar com minha parceira e aprendi muito com ela, tive melhoras na pronuncia, vocabulário e fluência, alem do amplo aprendizado cultural. Acredito também que minha parceria aprendeu muito com o teletandem e obteve um amplo conhecimento da cultura brasileira. Nas interacoes tambem conversamos bastante sobre os diferentes sistemas das universidades e ela me contou durante as diversas sessões um pouco de como funciona XX. Com exceção da última interação, em geral a internet funcionou muito bem, a conexão foi boa comparado a outros teletandens que já fiz.	18 19 20 21 22 23 24 25

Fonte: Do autor.

O participante AG, como AL no excerto anterior, destaca a descontração nas conversas como fator que influenciou positivamente em sua aprendizagem, expressando o desejo, inclusive, de repetir a experiência telecolaborativa diante dos resultados alcançados. O ponto crucial no relato de AG está explicitado nas linhas de 4 e 5 quando afirma: “Os encontros também ajudaram para aumentar minha confiança para falar em inglês, antes disso eu tinha muita vergonha”. Detecta-se, aqui, uma grande contribuição do teletandem para este participante, envolvendo ganhos significativos que extrapolam a língua e agregam na formação do ser humano. AG, enquanto aprendiz, reconhece, na telescolaboração e na parceria estabelecida, a confiança aprimorada e fortalecida para se expressar na língua estrangeira, questão essa que nem

sempre pode ser fomentada da mesma forma quando em trabalho em sala de aula. Entendo, assim, que o cenário tecnologizado pode contribuir com as aulas e conteúdos presencialmente desenvolvidos.

A participante SS reconhece uma experiência positiva de ensinar/aprender e aponta a diversidade de parceiros em suas interações (linhas 7 e 8). Este fato não é muito recorrente nas colaborações on-line mas, em caso de ausências, realocações podem ser necessárias. Entende-se que a frequente troca possa impossibilitar um aprofundamento e progressão nas conversas já que, a cada novo parceiro, as introduções e perguntas triviais (família, estudos, rotina, etc) se repetem. Para SS, porém, o fato foi positivo para, segundo ela, "compreender diferentes formas de conversar, visto que cada pessoa era de uma região" (linhas 8 e 9).

A participante destaca a questão da influência da população mexicana nos Estados Unidos e, possivelmente, em suas interações, situação muito comum nas parcerias de teletandem com o referido país. Dessa forma, os participantes se deparam com a interferência do espanhol em suas interações de português x inglês. SS reconhece nesse fato, também, uma perspectiva positiva que lhe auxiliou a lidar com sua insegurança quando afirma "Foi bom para eu perder o medo de me arriscar nas palavras, e na pronúncia" (excerto 18, linhas 11 e 12).

No caso de NV, aspectos de crescimento são mencionados em seu relato, como interações interessantes, uma agradável parceria, avanços em várias áreas da língua (para ela e para a parceira) e uma diversidade de temáticas abordadas durante as sessões de interação.

Questões relacionadas a contratempos de ordem técnica foram mencionados por AG, SS e NV, no excerto 18. Infelizmente, questões de

conexão podem ser imprevisíveis, já que extrapolam nosso controle e, aqui especificamente, há uma interconectividade estabelecida entre os demais Campi da UNESP.

O excerto 19 apresenta os relatos dos participantes SC, PN e ZJ.

Excerto 19 - Postagem no *Facebook* de SC, PN e ZJ (16/11/2015)

Relato avaliativo- 16/11		
SC	Minhas interações foram muito prazerosas ... A GL é uma menina muito simpática e amável, temos muita coisa em comum e nossas conversas sempre foram produtivas. Ao longo do tempo ela passou a usar menos o espanhol para se comunicar e melhorou seu português. E eu relembrei muitas expressões e vocabulários que esqueci com o tempo. Não tive muitos problemas com conexão, somente em alguns momentos que imagem ou áudio travavam, mas no geral foi tudo bem.🙂	1 2 3 4 5 6
PN	No geral, Minhas interações foram muito boas! Conversamos desde assuntos do dia a dia como hobbies, hábitos, faculdade e também sobre política, economia, cultura. Fizemos um resumo das nossas interações e fiquei contente pois minha parceira diz que melhorou muito quanto a pronúncia, assim como eu. Acredito que agora temos mais confiança em arriscar e tentar falar. Algumas interações foram mais difíceis por causa da qualidade do áudio, cortava muito e senti que nós duas ficávamos com receio de pedir pra repetir toda a hora. Mas a CB sempre foi muito simpática e a conversação fluiu bem.	7 8 9 10 11 12 13
ZJ	In General my partner is very good and so easy to communicate each other. I have found teletandem is the way to interaction to others people tha English is not native speakers whem we finally get other friends as simple communication. Thanks to all people who has been help that a lot and I holpe to congregate again in next opportunity.	14 15 16 17

Fonte: Do autor.

Vassallo e Telles (2009, p. 33) reconhecem que “[a] sexta peculiaridade do tandem é seu potencial para incentivar o prazer da interação intercultural”. Em um breve relato, mas muito pertinente, SC afirma que suas interações foram muito prazerosas (linha 1). A partir daí, é possível depreender aspectos que foram se aflorando na trajetória desta parceria com reflexos benéficos ao processo e ensino/aprendizagem. A participante destaca qualidades positivas acerca de sua parceira e especificidades que as aproximaram. Segundo SC, a interferência do espanhol (já mencionada por outros participantes) foi transformada em um passo para a melhoria do português da parceira. Por fim, reconhece

contribuições para a aprendizagem do inglês, retomando questões já estudadas, proporcionadas pela colaboração on-line.

Para PN, a avaliação das sessões telecolaborativas junto à sua parceira é muito boa, reconhecendo avanços linguísticos e também pessoais, concernentes a uma maior confiança para produzir na língua estrangeira. A participante elenca variadas temáticas abordadas que pautaram as sessões. Apesar de dificuldades com a internet e ruídos no áudio, a postura da parceira é apontada como forma de contribuir para o bom andamento da experiência.

O relato avaliativo de ZJ diferencia-se dos demais por estar na língua-alvo. Apesar de não haver nenhuma orientação específica para tal, considero muito interessante a iniciativa do referido participante, denotando desprendimento e motivação, já que a maioria das postagens no grupo fechado do *Facebook*, para visualização de todos os participantes brasileiros, foi realizada em português. Destaco que ZJ é bastante ativo nas diversas ofertas de teletandem disponibilizadas ao longo do ano e contribuições positivas já foram alcançadas em sua trajetória de aprendizagem. Em seu relato, linhas 14 a 17 do excerto 19, tece elogios à parceria e à facilidade de comunicação encontrada entre eles. Reconhece o teletandem como forma de interagir com falantes nativos do inglês e estabelecer amizades. Por fim, agradece às pessoas que lhe ajudaram e espera novas oportunidades. Devo dizer que ZJ integra o quadro de servidores técnico-administrativos da universidade e pertence a uma minoria que frequenta o laboratório e se inscreve para ações de intercâmbio virtual disponibilizadas. Sua participação é exemplar assim como seu engajamento e, em tempos de internacionalização e de melhoria da proficiência linguística na universidade, sua presença e esforços merecem muito destaque.

Findada a exposição do recorte de dados das interações em inglês x português por meio do teletandem, passo à telecolaboração realizada em inglês x inglês.

2.5.2 Telecolaboração - inglês x inglês

Os dados aqui compartilhados referem-se às interações realizadas no segundo semestre de 2019, no período de três semanas. Esclareço que as intervenções ou recortes feitos dizem respeito à preservação do anonimato, mantendo-se a língua de produção e possíveis deslizes gramaticais.

Como já mencionado, é primordial um engajamento entre a equipe ou professor/pesquisador das instituições mediante um eficiente canal de comunicação. No caso da telecolaboração em inglês x inglês ou inglês língua franca (ILF) aqui apresentada, um professor/mediador do Reino Unido (LL), uma professora/pesquisadora/mediadora (PPM) e uma pesquisadora/mediadora (CB) do Brasil se colocam na responsabilidade de gerenciar a logística para viabilizar os encontros de intercâmbio virtual. Minha atuação como professora/ pesquisadora/ mediadora na condução desta experiência me permitiu avançar no aprimoramento de mecanismos a partir das ações em teletandem e, assim, estabeleço na minha voz e *expertise,* os pontos de partida para adentrar este contexto parcialmente conhecido.

Avançando para a descrição dos procedimentos, encontra-se o início das trocas de mensagens por e-mail[16] em 07 de agosto, como mostra o excerto 20.

Excerto 20 - Troca de e-mails entre LL e PPM (07 a 14/08/2019)

LL	07/08- 08:53h	Eu gostaria de fazer outra telecolaboração se você tiver interesse entre seus alunos. Nós temos muitos novos estudantes aqui.	1 2
PPM	07/08- 18:46h	Sim, vamos organizar sim!!	3
LL	08/08- 05:29h	Podemos fazer tres sessions como o ano passado. Quinta-feria e o dia ideal aqui – pode ser o dia 15, 22, 29 o 22, 29, 5 – 5:30pm UK 2:30pm no Brasil. How would that be for you? Does that work at all? Or another day at the same time. Friday no good I am afraid.	4 5 6 7 8
PPM	08/08- 16:23h	No dia 15, teremos um evento aqui. Seria melhor 22, 29/8 e 5/9, 14:30 BR. Quantos alunos seriam, mais ou menos? Uns 10?	9 10 11
LL	09/08- 04:27h	22, 29/8 e 5/9 seria bom para nos também. Uns 10 alunos sim. Eu cometi um erro com o tempo – tem 4 horas differencia, ne? 1:30 BR para começar - é possível para vocês? Por um hora?	12 13 14 15
PPM	12/08- 03:07h	1,30 está bom para nós também. Copio CB nesta mensagem que estará conosco e nos dará suporte.	16 17
LL	14/08- 09:16h	Okay, vamos tentar comecar a semana que vem. Vou recrutar 10 alunos entao – pode ser?	18 19

Fonte: Do autor.

Considerando que as parcerias de telecolaboração em ILF são conduzidas entre os mesmos professores, com frequência, desde 2016, a objetividade transparece em mensagens amistosas, frequentes, curtas, em inglês ou/e português visando o ajuste das interações.

As datas e horários foram aqui retratados no intuito de evidenciar a frequência e agilidade em que ocorreram e, também, reforçar a necessidade de comunicação inicial entre as instituições.

---

[16] Esclareço que algumas mensagens foram trocadas pelos professores pelo *WhatsApp*, também. Este canal pode ser utilizado quando há necessidade de arranjos ou resolução de situações que demandam maior agilidade.

A informação sobre o número de estudantes a serem convidados a participar da telecolaboração consta nas linhas 11 e 13 e é retomada na linha 18. Os professores, assim, pretendem atender 10 alunos interessados na comunicação transcultural em língua inglesa.

Nas linhas 5 e 6, observa-se uma questão muito recorrente nas parcerias de intercâmbio virtual que é a diferença de horário entre os países, que, em alguns casos, se modifica por medidas de economia de energia elétrica. Após um lapso, na linha 14, o horário é acertado para a abertura das inscrições para alunos interessados.

Dessa forma, após troca de e-mails, o quadro 21 compila os próximos passos para o estabelecimento das sessões de colaboração on-line em ILF.

Quadro 21 - IFL- Interações e mediações conduzidas - 2019

Data	22/08	29/08	05/09
Horário BR de interação	13:30-14:30	13:30-14:30	13:30-14:30
Horário UK de interação	17:30- 18:30	17:30- 18:30	17:30- 18:30
Tipo de mediação e comunicação BR	Presencial no Lab e via Facebook	Presencial no Lab e via Facebook	Presencial no Lab e via Facebook

Fonte: Do autor.

O excerto 21 descreve o processo de inscrição já iniciado nos dois países e, por um desacerto no *Moodle* no Reino Unido (doravante UK), há um número excedente de alunos inscritos.

Excerto 21 - Troca de e-mails entre LL, PPM e CB (07 a 14/08/2019)

LL	20/08- 04:40h	Bom dia de Londres para Assis Tenho alunos para a quinta-feira. No momento 9 fez comprissmo e eu acho que vai ter mais. Como vai com vocês? Vocês têm estudantes interessados?	1 2 3 4
LL	20/08- 13:06h	Agora tenho muitos alunos interesados. 18 have signed up despite the fact that I set a limit on Moodle (a glitch on the system I think). How many do you have interested at this point? Are you still okay for Thursday?	5 6 7 8
PPM	20/08- 13:09h	Nós temos 7, esperamos mais alguns mas não muitos. Tudo certo para quinta.	9 10
LL	21/08- 04:55h	Infelizmente eu tenho mutios agora – 21!! Um problema com Moodle – which meant that the limit for signing up did not work – a real pain. Not to worry – I can email and explain – can you let me know how many you think you will have tomorrow so I can get roughly the same number my side. I guess possibly we could have some pairs work on my side, but perhaps that is not ideal – better one-to-one, right? Attached is a draft certificate – what do you think? Do you want to issue it to your students too? Perhaps there is a way of getting our canned signature on it to make it easier.	11 12 13 14 15 16 17 18 19
PPM	21/08- 12:05h	Temos 13 até o momento. Não sei se conseguimos fazer com os 21. =/ Em pares não é uma boa ideia.	20 21
LL	21/08- 12:21h	Eu concordo com você sobre os colegas - não é bom. Okay, do you think you will certainly have at least 13 and possibly a few more? I will manage things my end – don't worry. Now got 23 signed up, but I can email them tonight and explain and take the first ones to sign up up to the number you have. I have a good range of nationalities- Georgia, Thailand, Turkey, China, Taiwan, Saudi Arabia.	22 23 24 25 26 27 28
CB	21/08- 15:50h	Temos 20 inscritos no momento.	29
LL	21/08- 15:53h	Que maravilha. I have confirmed with the first twenty on my list and have said to the remaining 5 they are on the waiting list. Se você tiver mais, me avise.	30 31 32

Fonte: Do autor.

Na linha 1, LL escreve "Bom dia de Londres para Assis", tal cumprimento reforça a parceria e amizade estabelecidas. Nas linhas subsequentes, revelam-se os procedimentos de inscrição para contornar o *overbooking*, gerado por uma falha no sistema da plataforma. Do número de 10 participantes, inicialmente, acordado, as mensagens revelam 9, 18, 21 e, finalmente, 23 inscritos no exterior. No Brasil, o processo se inicia em 7 (linha 9), passa a 13 (linha 21) e, finalmente, 20 (linha 31). Destaco a comemoração do professor estrangeiro ("Que maravilha", linha 30) que, por sinal, comunica-se muito bem em português. Penso que essa familiaridade e apreço pelo português/inglês é que aproximou as

instituições para a realização dessas sessões telecolaborativas que têm se mostrado tão profícuas[17].

O excerto revela também que, com a disparidade no processo de inscrição, LL cogita, até, uma parceria entre mais de duas pessoas, todavia, logo é reconhecida a improdutividade de tal procedimento e a ideia é abortada.

Nas linhas 25 e 26, LL menciona que o pareamento se dará mediante o número de inscritos no Brasil e fará uma lista de espera para os demais interessados (linhas 31 e 32). Essa medida é pertinente. Reforço a importância, também, da eficiente comunicação entre professores/equipe e estudantes que manifestaram interesse mediante inscrições. Eles precisam ter segurança, ciência e clareza dos procedimentos e, também, receber orientações acerca dos encontros de telecolaboração.

Nas linhas 27 e 28, é ressaltada a diversidade de nacionalidades que integrará as parcerias. Tal fato demostra que a transculturalidade se faz presente nas ações que envolvem o inglês como língua franca

O excerto 22 revela a comunicação realizada entre o professor/mediador do exterior (LL) e a pesquisadora/mediadora (CB) do Brasil que acompanha as sessões.

[17] Apesar de as ações telecolaborativas em ILF ocorrerem desde 2016, não há, ainda, um reconhecimento institucional oficial nem no BR e nem no UK. Dessa forma, as atividades são voluntariamente conduzidas pelos professores/pesquisadores junto a estudantes, também, voluntários. Há uma sinalização de avanços, nesse sentido, mediante a condução de projetos vinculados às universidades, mas ainda em fase tímida de oficialização.

Excerto 22 - Troca de e-mails entre LL e CB (22/08/2019)

LL	22/08- 04:59h	No anexo tem os nomes no meu lado. So I have said to the first twenty definitely come along and the last three are on a waiting list in case anything changes. As this is more than we have had before, I think I will need plenty of time to get them set and and to check (checar) the equipment. I have given them each a number (1 to 20) which should make pairing easier – you can let me know their facebook, or even you could fill it in on the attached spreadsheet with names and then send back to me? I think if we aim to connect at 5:30pm (UK) / 1:30pm Br that would be good. I am getting mine to come at 5pm for a briefing.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
CB	22/08- 08:02h	Coloquei os nomes e os link do facebook dos alunos no arquivo. Estou mandando de volta!	11 12

Fonte: Do autor.

A comunicação entre eles, como aponta o excerto 22, pauta-se na confirmação, organização dos participantes e procedimentos de checagem horas antes do primeiro encontro virtual. O arquivo, mencionado na linha 12, pode ser observado na figura 9.

Figura 9 - Planilha organizada por LL e CB

Fonte: Do autor (2019).

Preservadas por questões de ética, as informações estão dispostas na planilha da seguinte maneira:

Quadro 22 - Distribuição de dados na planilha

A	B	C	D	E	F	G	H
Vagas contempladas, em amarelo e lista de espera, em branco	Nome (UK)	Sobrenome (UK)	Número de identificação (UK)	E-mail Institucional (UK)	Classe/ Aula (UK)	Nome Completo (BR)	Link do *Facebook* Pessoal (BR)

Fonte: Do autor (2019).

Um documento de texto ou planilha *Google*, também, podem ser disponibilizados on-line de forma que ambas instituições acessem e editem, mantendo a listagem de participantes atualizada, registrando presenças/ausências/substituições.

Ainda em termos de comunicação assíncrona, por e-mail, compartilho, no excerto 23, uma última mensagem trocada entre LL e CB antes do término das interações previstas.

Excerto 23 - Troca de e-mails entre LL e CB (28/08/2019)

LL	28/08- 15:05h	Ja mandei uma nota para lembrar os estudantes sobre amanha. Teremos 18 sem os numeros 2 e 7 (CR com SR, LN e RA). Se eles fizerem uma collaboraco no tempo deles, eles irao receber um certificado. Me avisem se houverem problemas.	1 2 3 4
CB	28/08- 23:38h	Também mandei e-mail para lembrar os alunos da interação. Falei com a SR e com a RA e pedi para elas combinarem um horário com seus parceiros.	5 6 7

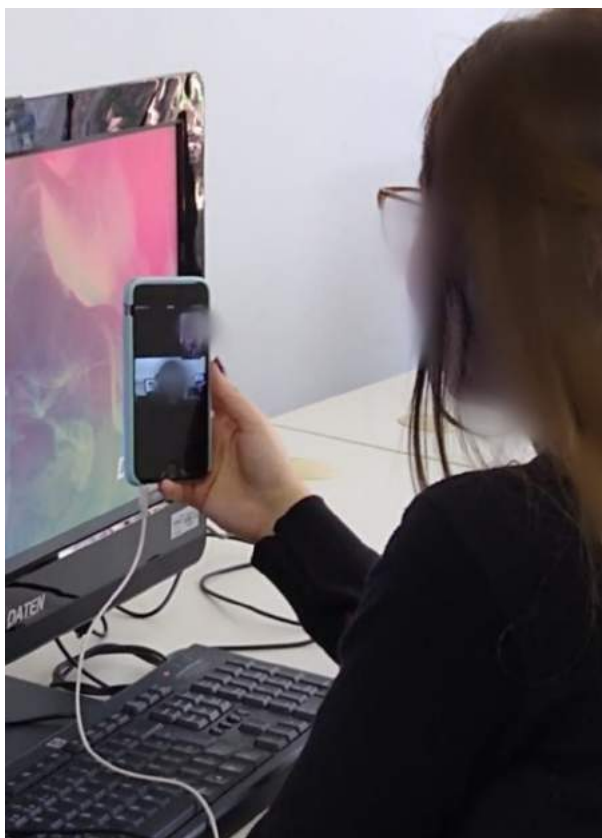
Fonte: Do autor.

Observa-se um alinhamento entre LL e CB no sentido de lembrar os estudantes acerca da interação do dia seguinte (a última do bloco), das faltas anunciadas e agendamento da reposição e, também, da certificação que será emitida aos participantes. Essa sintonia entre os professores/pesquisadores/mediadores é de inquestionável relevância para maximizar a experiência de intercâmbio virtual em qualquer área do conhecimento. Isso não garante ou nos esquiva de contratempos mas pode contribuir demasiadamente para a ágil resolução dos mesmos, se for o caso.

Como já mencionado, o contato com os participantes brasileiros se deu, presencialmente, quando das sessões de interação e mediação e, também, de forma remota, pelo *Facebook*, na modalidade de grupo fechado. Dessa forma, abordo, em seguida, questões interessantes para o presente trabalho.

Antes de compartilhar os dados, retomo o processo de inscrição e o número excedente de interessados, ultrapassando o limite inicialmente cogitado por ambas partes. Empenharam-se esforços na tentativa de atender a todas as pessoas interessadas, já que a compreensão dos benefícios do intercâmbio virtual é amplamente reconhecida por ambas instituições aqui em questão. Na UNESP/ Assis, depois de menção ao ruído externo como interferência na interação, acionaram-se dois laboratórios como forma de maximizar o espaço físico e proporcionar um certo distanciamento entre as cabines na tentativa de reduzir o barulho produzido pelas próprias interações. Todavia, é necessário mencionar que, ainda que com a ampliação, o fato mostrou-se incomodativo por vários participantes.

Na primeira interação, a participante brasileira RN, mediante impossibilidade de acesso ao seu *Facebook* pelo computador, interagiu pelo próprio celular, dada sua conexão automática à referida rede social.

Fotografia 6 - Participante RN em interação via celular

Fonte: Do autor.

A interação por meio do celular não é encorajada, mas ocorreu como forma de sanar necessidades emergenciais mediante impossibilidade de acesso pelo computador.

A presente experiência de intercâmbio virtual que apresentou *overbooking*, ainda que realizada com sucesso, alerta para um maior cuidado em relação à capacidade do laboratório. Ainda que existam máquinas disponíveis, é necessário repensar a oferta de interações com grupos maiores (o que se constitui exceção, na maioria dos casos).

O excerto 24 refere-se à sessão de mediação presencial realizada junto ao grupo de brasileiros pela PPM e CB. Ao compartilhar sua experiência, NT aponta questões interessantes, como se pode observar abaixo.

Excerto 24 - Trecho de mediação (05/09/2019)

NT	Na semana passada que foi a minha primeira interação, foi meio complicado, porque ela não tava se sentindo muito à vontade eu acho, então ela falava meio pra dentro assim, então ficava difícil de ouvir, mas nessa interação foi muito melhor porque ela já se sentiu mais confiante. (...) foi interessante porque eu abri uma lista do buzzfeed com os doces brasileiros mais famosos do mundo. Aí eu pedi para ela ir acompanhando, aí ela " nossa, me fala sobre esse aqui?" aí eu falava e ela fazia pergunta e a gente abria link e ela ficou super surpresa. Ela ficou indignada com o tipo de festa que a gente tem, que a gente tem coxinha, bolinha de queijo, brigadeiro, beijinho, Na hora que eu mostrei a mesa de doces pra ela, ela falou assim " nossa, que pena, meu aniversário foi há duas semanas atrás e eu queria uma festa brasileira" (...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Fonte: Do autor.

O participante NT relata suas percepções a respeito de duas sessões realizadas, mostrando avanços na postura de sua parceira de uma semana para outra. Nas linhas 3 e 4, ele afirma que "nessa interação foi muito melhor porque ela já se sentiu mais confiante". Tal sentimento se

faz comum nas colaborações internacionais, já que a insegurança vai se dissipando com a ajuda do parceiro. Em seguida, ele menciona o acesso a *websites* como estratégia adotada que, como se poderá observar adiante, proporciona uma experiência robusta para os pares. O participante NT retrata a surpresa da parceira em relação ao assunto abordado e o interesse despertado: “Na hora que eu mostrei a mesa de doces pra ela, ela falou assim ‘nossa, que pena, meu aniversário foi há duas semanas atrás e eu queria uma festa brasileira’” (linhas 9 a 11). As parcerias e o trânsito entre as culturas pautadas na utilização da língua franca proporcionam uma intensa troca de conhecimentos de multifacetadas naturezas, linguística, cultural, pessoal, educacional.

É sobressalente, como a teoria nos mostra, a riqueza de assuntos e questões que emergem do intercâmbio virtual. A comunicação se solidifica a partir da autenticidade e promove uma envolvente atmosfera de conforto para explorar, como aqui, uma língua (ILF), povo(s) e cultura(s). Rizvi (2014) reconhece que vivemos em uma era em que as culturas não existem de formas separadas, mas que, constantemente, se esbarram umas nas outras. Reconhece, ainda, que, em um mundo que, crescentemente, se torna móvel, as trocas culturais tornam-se imprescindíveis. Assim, um caráter mais real e significativo é observado no ensino/aprendizagem.

Observando, durante a interação, o compartilhamento de imagens na tela e acesso a diferentes *websites*, no grupo do *Facebook*, a professora/pesquisadora/mediadora solicitou que os participantes descrevessem tudo que haviam acessado em seus computadores na comunicação com o parceiro estrangeiro. Essa estratégia, que se pauta na utilização e compartilhamento de *links* da internet para intermediar a comunicação, mostrou-se recorrente no grupo.

Percebemos o participante NT e suas considerações como apontam os seguintes excertos e imagens. No caso do primeiro *link*, são apresentadas, em inglês, 24 comidas típicas do Brasil, como: coxinha, brigadeiro, pão de queijo, bolinho de chuva, dentre outras. Para cada um dos itens, há uma imagem ilustrativa e, em seguida, a definição do prato, explicação do gosto (com o que se assemelha), uma opinião da autora da postagem no *site* e, finalmente, uma receita para a execução.

Excerto 25 - Postagem de NT no *Facebook* (05/09/2019)

NT	1. A gente tinha combinado de falar sobre as comidas mais populares da culinaria BR e CH. Enviei esse link pra ela, por qual fomos acompanhando, para iniciar a discussão inicial. https://www.buzzfeed.com/gabrielakruschewsky/traditional-brazilian-foods-you-need-to-eat-right-now?fbclid=IwAR2HSghAM2yY0rMUmTgF-6HDcCqGbJ9nmXmclGA9L40eT1XgZgGkiag-d2s

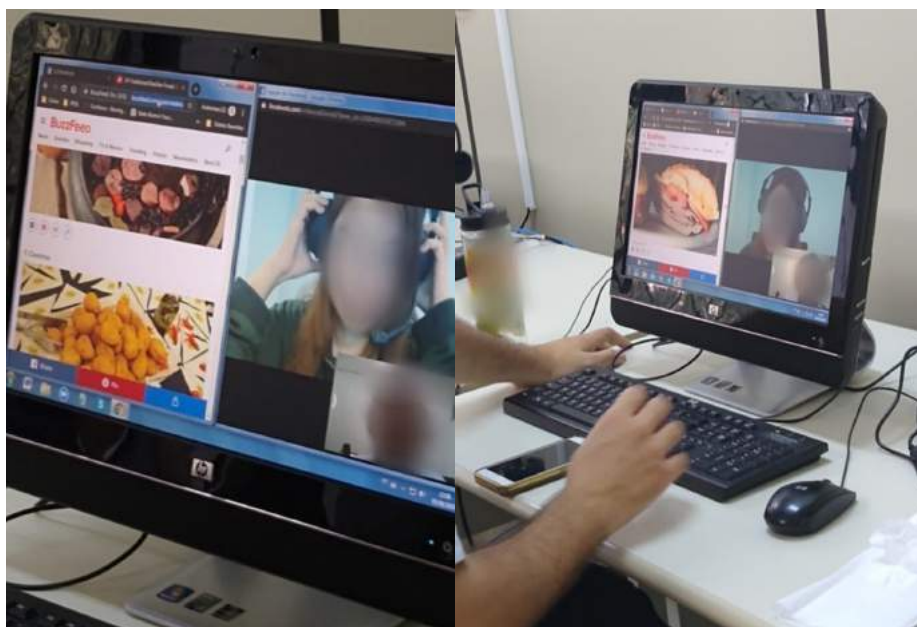
Fonte: Do autor.

Imagem 1 - Culinária brasileira[18].

Fonte: BuzzFeed (2018).

[18] Disponível em: https://www.buzzfeed.com/gabrielakruschewsky/traditional-brazilian-foods-you-need-to-eat-right-now?fbclid=IwAR2HSghAM2yY0rMUmTgF-6HDcCqGbJ9nmXmclGA9L40eT1XgZgGkiag-d2s. Acesso em: 12 jul. 2020

As imagens a seguir referem-se aos *links* compartilhados e reforçam o comentário de NT expresso no excerto 24. A fotografia 7 demonstra dois momentos diferentes da interação nos quais NT e a parceira estrangeira da China, que está estudando na instituição do Reino Unido, exploram o *website* de culinária brasileira.

Fotografia 7 - Interação de NT- 05/09/2019

Fonte: Do autor.

Excerto 26 - Postagem de NT no *Facebook* (05/09/2019)

NT	2) Ao explicar doces como Beijinho e Brigadeiro e salgadinhos como coxinha, expliquei como nossas festas de aniversário são, e em seguida mandei o link de uma mesa de festa: https://live.staticflickr.com/5194/8411280199_88c7b10aea_b.jpg?fbclid=IwAR0A-F7vybExWIDspJw98BI5_vj84tuKMjwxTKQFBVqdgxHtdFb-TeMYMck

Fonte: Do autor.

Imagem 2 - Mesa de festa[19]

Fonte: Caixas & Mimos.

Excerto 27 - Postagem de NT no *Facebook* (05/09/2019)

NT	3)Ela foi me explicando que a culinária Chinesa é muito salgada e os doces deles se parecem com Naked Cake. Mandei uma foto pra ela ver se era parecido com o deles: https://portal-amb-imgs.clubedaana.com.br/2019/06/Naked-cake-de-leite-em-p%C3%B3-chocolate-e-frutas-vermelhas.jpg?fbclid=IwAR0iDf4QjBt3zB7fS3o6Q1VDjmVgnTzm338NqprbvpP3FFhf88KTSvn81fA

Fonte: Do autor.

[19] Disponível em: https://live.staticflickr.com/5194/8411280199_88c7b10aea_b.jpg?fbclid=IwAR0A-F7vybExWIDspJw98BI5_vj84tuKMjwxTKQFBVqdgxHtdFb-TeMYMck. Acesso em: 12 jul. 2020.

Imagem 3 - Naked Cake [20]

Fonte: Clube da Ana.

Excerto 28 - Postagem de NT no *Facebook* (05/09/2019)

NT	4) Ela me mandou fotos de Dumplings, comida mais popular na China: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b5/Uyghur_manta.jpg/220px-Uyghur_manta.jpg?fbclid=IwAR1QxUNGnk65Mi48JY9o4mftOpB5wZf8kd27ZWn9gsllkpu9c_VvfGgEik4

Fonte: Do autor.

[20] Disponível em: https://portal-amb-imgs.clubedaana.com.br/2019/06/Naked-cake-de-leite-em-p%C3%B3-chocolate-e-frutas-vermelhas.jpg?fbclid=IwAR0iDf4QjBt3zB7fS3o6Q1VDjmVgnTzm338NqprbvpP3FFhf88KTSvn81fA. Acesso em: 14 jul. 2020

Imagem 4 - Comida chinesa [21]

Fonte: Wikimedia.

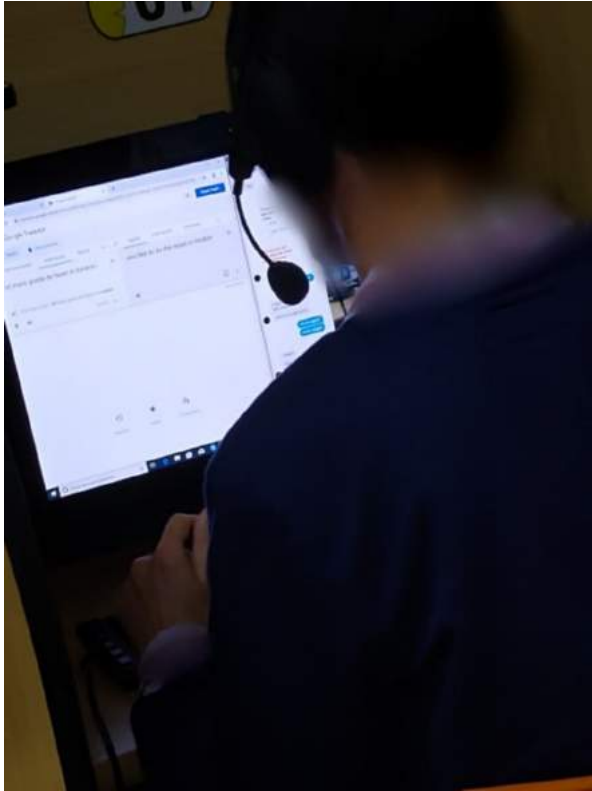
Excerto 29 - Postagem de NT no *Facebook* (05/09/2019)

NT	5) Além disso, abri o Google Tradutor para pesquisar palavras para caracterizar o pastel e a coxinha (como massa, massa folheada, crocante e recheio)

Fonte: Do autor.

A estratégia mencionada por NT para buscar suporte linguístico por meio de um tradutor on-line foi, também, utilizada por outro participante, conforme imagem abaixo.

[21] Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b5/Uyghur_manta.jpg/220px-Uyghur_manta.jpg?fbclid=IwAR1QxUNGnk65Mi48JY9o4mftOpB5wZf8kd27ZWn9gsllkpu9c_VvfGgEik4 . Acesso em: 14 jul. 2020.

Fotografia 8 - Interação de PJ - 05/09/2019

Fonte: Do autor.

Observa-se, na tela de PJ, que o tradutor está aberto enquanto interage com o parceiro estrangeiro. O procedimento é recorrente e alguns participantes optam por fazê-lo para que a segurança seja reforçada em termos linguísticos.

Em relação às questões culturais e *links* compartilhados, há uma situação que merece destaque no presente grupo de colaboração on-line aqui retratado, como ilustra a fotografia 9.

Fotografia 9 - Interação de DM- 05/09/2019

Fonte: Do autor.

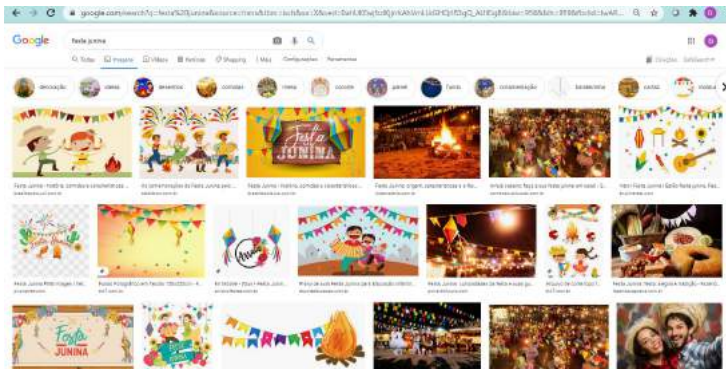
Conforme fotografia 9, em interação do dia 05 de setembro, a parceira estrangeira de DM lhe mostra, pela câmera, uma embalagem de *Moreninha do Rio*. Pelo grupo fechado do *Facebook*, o participante TF expõe um *link* que compartilhou durante a interação com seu parceiro.

Excerto 30 - Postagem de TF no *Facebook* (05/09/2019)

TF	Ele me mostrou a paçoca que ele ganhou, eu disse que era um doce típico da festa junina: https://www.google.com/search?q=festa%20junina&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjfzdKjjrrkAhVmLLkGHQrIB3gQ_AUIEigB&biw=958&bih=959&fbclid=IwAR0bcbxfXx8H9LinSK-tBYvhPtSgD20bHpz3rmvQjugk9D_suFcpGyWXa0g#imgrc=YU5C1U6EQlMuTM

Fonte: Do autor.

O *link* compartilhado por TF diz respeito ao *website* abaixo disposto na imagem 5 que retrata festa junina.

Imagem 5 - Festa junina[22]

Fonte: Google (2019).

Pelo grupo fechado do *Facebook*, a participante GS comenta que, quando questionada sobre a definição de *Moreninha do Rio*, pesquisou no *Google* e descobriu que se tratava de uma marca de paçoca, como explana o excerto 31.

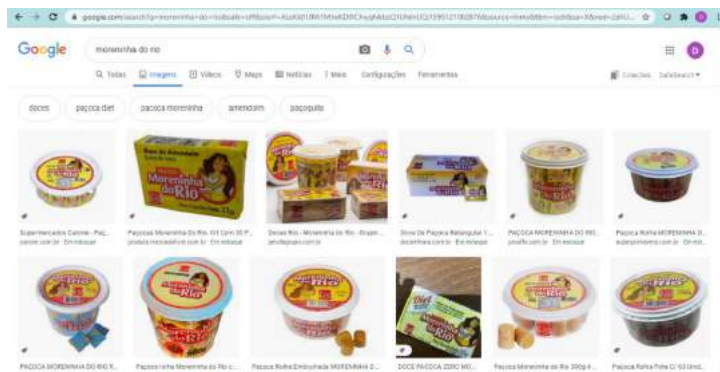
[22]Disponível em: https://www.google.com/search?q=festa%20junina&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjfzdKjjrrkAhVmLLkGHQrIB3gQ_AUIEigB&biw=958&bih=959&fbclid=IwAR0bcbxfXx8H9LinSK-tBYvhPtSgD20bHpz3rmvQjugk9D_suFcpGyWXa0g#imgrc=YU5C1U6EQlMuTM.
Acesso em: 14 jul. 2020.

Excerto 31 - Postagem de GS no *Facebook* (05/09/2019)

GS	https://www.google.com/search?q=moreninha+do+rio&oq=moreninha+do+rio&aqs=chrome..69i57j0l5.5086j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Ele me perguntou o que era moreninha do rio, ai eu tive que pesquisar por que tambem não sabia. Então descobri que era uma marca de paçoca.

Fonte: Do autor.

Após pesquisa, a imagem com que GS se deparou é ilustrada na imagem 6.

Imagem 6 - Moreninha do Rio[23]

Fonte: Google (2019).

Na sessão de mediação, a conversa sobre a paçoca surgiu, também, como se pode acompanhar pelo excerto 32.

[23] Disponível em: https://www.google.com/search?q=moreninha+do+rio&oq=moreninha+do+rio&aqs=chrome..69i57j0l5.5086j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 . Acesso em: 14 jul, 2020.

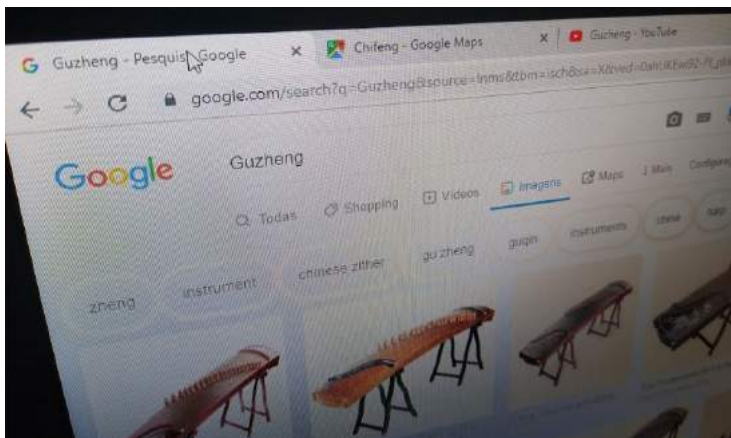
Excerto 32 - Trecho de mediação (05/09/2019)

PPM	Gente, uma última pergunta, a história da paçoquinha é o seguinte, o professor deles dá aula, ele fala português e então pode, também, dar aula de português e ele disse que achou uma loja que vende produtos do Brasil e, foi lá e comprou uma paçoquinha para cada um deles. Eu gostaria de saber o que vocês acham disso.	1 2 3 4 5
Participantes	Sensacional, cuidadoso, peculiar. É difícil de encontrar uma loja dessa, principalmente, paçoca rolha.	6 7
GD	Eu não reconheci quando ela me mostrou aí ela falou amendoim, aí eu "paçoquinha" (risos)	8 9
NV	Eu tive que entrar em festa junina	10
Participantes	Eu também.	11

Fonte: Do autor.

A professora/pesquisadora/mediadora aborda a questão da paçoca na sessão de mediação presencial com o grupo todo e, após conversa com o professor do exterior, elucida a curiosa situação. Após encontrar uma loja com produtos brasileiros, o referido professor decidiu comprar o item e distribuí-lo para sua turma de participantes do intercâmbio virtual. Todos os participantes brasileiros atribuem cuidado e atenção no ato afetuoso do professor em materializar e trazer, do contexto virtual para seu laboratório, algo tão simbólico do Brasil para seus participantes. E, certamente, que vários estudantes realizaram pesquisa e trouxeram o assunto à sessão a partir da distribuição do doce. Percebe-se, assim, o rico contexto e as conexões estabelecidas a partir da colaboração virtual.

A imagem 7 abaixo disposta reporta a tela do computador de GR, participante deste grupo, depois de findada a interação.

Imagem 7 - Tela de GR após a interação

Fonte: Google (2019).

A tela do computador no qual estava o participante GR, após sua interação, detalha caminhos e informações compartilhadas durante a sessão. É possível identificar, assim, o acesso ao *Google Maps* e o nome da cidade chinesa que emergiu na conversa com sua parceira e, também, a imagem de um *Guzheng*. Graças à condução da sessão de mediação, foi possível compreender a tela e o percurso de GR, como se pode observar no excerto 33 que apresenta a intervenção da professora/pesquisadora/mediadora e da pesquisadora/mediadora CB.

Excerto 33 - Trecho de mediação (22/08/2019)

PPM	Hoje é dia 22 de agosto de 2019, estamos começando nossas interações com a XX University, somos em 20, o maior grupo que tivemos até hoje e acho que deu para vocês perceberem um pouquinho por conta do barulho né, então vamos tentar resolver isso para semana que vem. Então eu quero assim, um minutinho, mas é um minutinho mesmo, você vai falar quem você é, você falar o seu nome, de que curso você é ou o que você faz e eu quero que você comente a respeito da sua experiência hoje, combinado?	1 2 3 4 5 6 7
GR	Meu nome é GR, estou no terceiro ano de Letras, e... oi um pouco complicado (...) no começo por conta do som e do barulho que tava atrapalhando e foi um pouco desafiador também, porque a minha parceira ta aprendendo inglês há duas semanas e ela entende muito mais inglês do que fala então às vezes eu falava e ela não entendia então foi mais digitando porque falando... Então foi tranquilo assim na verdade porque depois a gente conseguiu se acertar e é.. eu fui tentando falar um pouco mais devagar e ela foi entendendo mais. E ela só não respondia tão por conta de que ela não tem o inglês tão bom ainda.	8 9 10 11 12 13 14 15
PPM	De onde ela é?	16
GR	Da China também.	17
CB	Eu quero fazer uma pergunta, você usou o Google?	18
GR	É, eu usei porque ela apresentou um instrumento que ela toca pra mim. Ela falou desse instrumento e eu falei "olha que legal porque eu toco aqui na bateria da Unesp" e ela ficou mais interessada ainda mas foi a hora que a gente acabou a interação.	19 20 21 22

Fonte: Do autor.

A partir das orientações dadas pela PPM, ao iniciar a sessão de mediação, ressaltando o grande grupo atendido, as questões técnicas referentes ao ruído e perspectivas de resolução para a semana seguinte, GR apresenta seu relato. O participante expõe as dificuldades técnicas encontradas concernentes ao som. Ele, também, aponta a baixa proficiência de sua parceira chinesa como um desafio e, como forma de lidar com os empecilhos, a estratégia de digitação e de uma fala mais detida.

Saliento a necessidade e relevância da presença dos professores/pesquisadores/mediadores para acompanhar e oferecer suporte, se necessário. A circulação pelo laboratório constitui-se um diferencial para, de imediato, sanar dificuldades e, até mesmo, captar

questões que possam ser, posteriormente, abordadas na sessão de mediação com o grupo todo. É o caso de CB, pesquisadora/mediadora que questiona o participante sobre o uso do *Google* (linha 18) e, assim, a tela retratada na imagem 7 é explicada na fala de GR (linhas 19 a 21). O participante explica que *Guzheng* é um instrumento musical que a parceira toca e, dessa forma, emergiu na interação. A partir daí, um laço foi estabelecido e o interesse dos estudantes despertado, já que GR integra a banda musical da universidade. A agilidade de CB merece destaque para a compreensão das ações desenvolvidas na parceria, já que esse *feedback* é importante para a boa condução da colaboração on-line.

Os excertos e imagens acima apresentados expressam o exercício da autonomia entre os pares e a adoção de estratégias para que alcancem os objetivos pensados para a experiência em ILF, além de lidar com empecilhos que envolvem a tecnologia. Os caminhos traçados pelos estudantes denotam motivação e troca de conhecimentos, perpassando língua e cultura. As informações e telas compartilhadas demonstram engajamento, uso significativo e materialização do processo de ensino/aprendizagem como complementação e maximização do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Telles; Zakir e Funo (2015, p. 374) articulam um estudo muito pertinente ao enfocar o teletandem e episódios de cultura. Afirmam que:

> [é] importante ressaltar a natureza interativa, colaborativa e recíproca do teletandem como um contexto que, como já mencionamos, difere da sala de aula tradicional, na qual, muitas vezes, o professor tenciona ensinar cultura aos alunos através de exemplos retirados de textos didáticos ou mesmo de experiências pessoais. Nosso intuito, neste artigo, não é, portanto, o de afirmar se há ou não "aprendizagem cultural", tal como é frequentemente compreendida no ensino de

línguas, mas apenas demonstrar que o teletandem é um contexto no qual ocorrem trocas interativas sobre, dentre outros assuntos, cultura.

Assim, em consonância com os autores, aqui não me deterei com profundidade às questões culturais que emergem, mas as trago à baila de modo que se evidenciem diversos prismas da experiência transcultural, transcontinental via colaboração on-line em ILF.

Passo, agora, a dados que contemplam uma breve avaliação realizada pelo professor/mediador do exterior junto aos participantes estrangeiros como forma de obter *feedback* sobre a experiência. Foi aplicado um questionário ao longo das semanas para todos os participantes para que, brevemente, discorressem sobre a experiência telecolaborativa em ILF.

Como nem sempre há acesso às expectativas e considerações dos participantes do exterior, entendo que as respostas aqui compartilhadas possam oferecer um panorama pertinente do trabalho conjuntamente realizado (BR e UK).

A pergunta 1 enfocou as expectativas sobre a experiência, como demonstra o excerto 34 com resposta dos Participantes 7, 8 e 11.

Excerto 34 - Feedback sobre expectativas (P7, P8 e P11)

LL	What are you hoping to get out of this experience?	
P7	Improve my English speaking skills and make some friends with students who from Brazil	1 2
P8	1. form a friendship with student under a different background. 2. exchange our life, study experience	3 4
P11	the experience and confidence of speak and listen in English	5

Fonte: Do autor.

As três respostas selecionadas refletem, também, o perfil do grupo em melhorar a proficiência linguística, conhecer uma pessoa de outra cultura/país, fazer amizade, como se pode observar nas linhas de 1 a 5.

Destaco, na linha 4, a demonstração de P8 no intercâmbio de experiência de vida e estudo, temáticas que despertam interesse e pautam muitas parcerias de intercâmbio virtual. No caso de P11, chama-nos a atenção o desejo de 'confiança para falar e ouvir em inglês' (linha 5). Muitos parceiros, não apenas aqui, relatam a insegurança, compreensível-mente desencadeada pela nova experiência, pelo desconhecimento do par, pela pressão de se comunicar em uma outra língua e estar suscetível a erros e julgamentos. Todavia, observa-se que, uma vez compartilhados o desejo de interagir e de aprender, os pares têm demonstrado suporte, empatia e compreensão nas ações de colaboração on-line. No caso do ILF, ambos participantes, engajados no processo de aprendizagem do inglês, que não lhes é a língua materna, dividem a sensação de conforto por estarem em situação de equidade, não fragilizados pelo julgamento de superioridade já que a língua, por exemplo, não "pertence" a nenhum dos dois.

A pergunta 2 se volta para problemas, como se pode observar no excerto 35.

Excerto 35 - *Feedback* sobre expectativas (P3, P4, P9 e P10)

LL	What potential problems do you think there may be?	
P3	it may be a little noisy in the classroom.	1
P4	The potential problems maybe my accent.	2
P9	Technical problems with the connection.	3
P10	My English is poor, so I am afraid that we can´t communicate with each other very smoothly.	4 5

Fonte: Do autor.

Dentre as respostas selecionadas, as linhas 1 e 3 reportam as dificuldades concernentes ao ruído no laboratório e conexão à internet, já apontadas antes. São necessários cuidados e atenção para as questões que mais facilmente/localmente podem ser resolvidas, considerando que os problemas que ocorrem em uma das instituições acabam por interferir nas duas.

As linhas 2, 4 e 5 reportam problemas relacionados à língua. Os participantes comentam sobre sotaque e baixa proficiência, temores que podem trazer interferências para a comunicação com o parceiro brasileiro. Tais questões serão, na prática, abordadas entre os pares e, em caso de persistente dificuldade, o professor/mediador pode oferecer suporte no intuito de minimizar desconfortos. A questão do sotaque merece destaque já que se sobressai e se contextualiza na experiência ILF aqui retratada, diferentemente do teletandem. Como os participantes na instituição do Reino Unido são estrangeiros de variados países, essa questão é recorrente e muito característica desta modalidade de colaboração on-line.

No excerto 36, é apresentada a terceira pergunta que busca uma reflexão acerca da experiência após o primeiro encontro virtual.

Excerto 36 - *Feedback* sobre expectativas (P3, P5, P8 e P12)

LL	What are your reflections after the experience?	
P3	surprised and better than i thought even though there was a poor signal sometimes, but it´s ok.	1 2
P5	I was not nervous anymore when I saw my partner. We talk very happily although network connection is not good. She is talkative and we have so many topics to say such as travelling, language and war. I am looking forward to talking with her next time.	3 4 5 6
P8	The experience is really cool. We talked a lot, about the difference between Chinese culture with western culture, the days in China and the days in the UK. I told a lot about history and other parts of Britain. NV told me a lot about Brazil, especially about football. I really want to chat with her in a more quiet environment.	7 8 9 10 11
P12	This is a very new and great experience for me, as am talked with a student in order to give her a general information relating to how the life in London and i also encouraged to study at XX therefore i helped her much and this for me is a great satisfaction and also i got a useful knowledge and information about Brazil culture. To sum up, it is a memorable experience.	12 13 14 15 16 17

Fonte: Do autor.

A questão do desconforto (conexão ruim e ambiente com ruído) é trazida, mais uma vez, no relato de P3 (linhas 1 e 2), P5 (linha 4) e P8 (linha 11). Mas, apesar disso, a avaliação é muito positiva, e os empecilhos não excluem a motivação para prosseguir na colaboração.

Para P3, a experiência é avaliada com surpresa, constituindo-se melhor do que o esperado. P5 faz um relato favorável, também, e destaco a linha 3, quando afirma que não estava mais nervoso ao encontrar o parceiro. Como comentado anteriormente, a experiência em ILF permite que, gradativamente, os pares desenvolvam a confiança para se relacionarem no intercâmbio virtual. Ele discorre acerca da parceira, dos vários assuntos que possuem a serem abordados e finaliza, afirmando que está ansioso pela próxima conversa.

Nas linhas 7 a 11, o P8 retrata sua experiência como muito legal. Afirma que ele e a parceira conversaram sobre diferenças culturais, abordando China, Reino Unido e Brasil e isso demonstra grande potencial da telecolaboração, em consonância com Costa *et al.* (2018, p. 21),

> [...] a telecolaboração é um claro exemplo de como é possível articular o ensino de língua estrangeira em sala de aula com experiências de contato com outros aprendizes, que podem ser extremamente enriquecedoras, tanto no nível linguístico quanto (inter) cultural. Afinal, o impacto das relações que se estabelecem (tele)colaborativamente proporciona à aprendizagem de línguas novas oportunidades de explorar as possibilidades de atuação entre os envolvidos no mundo globalizado, constituindo-se, assim, de modo cada vez mais efetivo o campo da telecolaboração transcultural e transcontinental.

No caso do ILF, vislumbramos muito bem as perpectivas transcultural e transcontinental se consolidando nas parcerias, sob uma avaliação muito positiva de brasileiros e estrangeiros.

Os autores a seguir reconhecem, também, o potencial catalisador das experiências virtuais e, apesar de tecerem suas considerações a respeito do teletandem, entendo-os como pertinentes para o intercâmbio em ILF, também.

Segundo Consolo (2006, p. 3), no teletandem os aprendizes vivenciam uma experiência que ultrapassa o aprender línguas:

> [...] proporciona contato e conhecimento entre pessoas situadas nos diversos países nos quais falantes de ao menos duas línguas diferentes interagem à distância, por meio dos recursos da tecnologia e do uso

dessas línguas para experiências de comunicação autêntica. E nessa comunicação eletrônica aprendem-se não somente línguas, mas também sobre esses países e sobre esses interagentes.

Aqui, é possível vislumbrar, no relato dos participantes estrangeiros, um processo que expande o uso de uma língua em comum e envoca questões nem sempre tratadas em uma sala de aula tradicional (ZAKIR, 2011).

Ainda no excerto 36, a avaliação de P12 descreve uma experiência muito nova e ótima. Apesar de alguns deslizes observados em sua escrita em inglês, o participante se mostra muito motivado, compartilhando informações sobre a vida em Londres e a cultura brasileira. Nas linhas 14 a 16, retrata o suporte que ofereceu à participante brasileira e afirma que isso lhe trouxe muita satisfação. Observa-se, assim, o auxílio ao parceiro como um ponto muito positivo da interação. P12 finaliza, classificando a experiência como ‘memorável’, o que sugere muita motivação e a expressão de sentimentos positivos.

Em um momento anterior à realização da segunda interação, o professor/mediador questiona o grupo sobre expectativas e receios para a sessão. As respostas de P1, P4, P10 e P11 constam no excerto 37.

Excerto 37 - *Feedback* sobre expectativas (P1, P4, P10 e P11)

LL	What are your hopes and fears before this second telecollaboration session?	
P1	I hope the network connection could be better, and my vocabulary can be more abundant to support our communication.	1 2
P4	I hope my partner and I could share more experience and talk more. Apart from that I wish to speak fluently and clearly in order to make myself easily understood. I am afraid that the voice device is bad.	3 4 5 6
P10	I hope that I can have a true and sincere friend. I fear that I am not good enough sometimes.	7 8
P11	hopes: have a nice talk today. Know more about Brazil and my partner. Fears: Some pauses in talk.	9 10

Fonte: Do autor.

A menção à conexão/equipamento é feita por P1 e P4, mas expressa o sentimento do grupo. Para a segunda interação, no Brasil, um laboratório extra foi providenciado como forma de ampliar o distanciamento entre os participantes e diminuir ruídos. O microfone, apesar de individual, realiza a captação do som do ambiente com muitas pessoas reunidas, em comunicação simultânea, o que lhes causa desconforto.

Todos os participantes aqui registrados, P1, P4, P10 e P11, demonstram similar preocupação referente à comunicação. Observa-se uma manifestação de baixa proficiência ("my vocabulary can be more abundant to support our communication"- P1, linhas 1 e 2 e "I fear that I am not good enough sometimes"- P10, linhas 7 e 8), fluência e clareza ("I wish to speak fluently and clearly in order to make myself easiy understood"- P4- linhas 4 e 5). No caso de P11, quando manifesta seu receio de pausas na comunicação (linha 10), é possível compreender tal apontamento como falta de fluência ou interesse entre os pares ou apenas como um integrante do processo. O silêncio nem sempre é considerado de todo negativo, muitas vezes, se faz componente do ensino/aprendizagem como forma de processamento do conhecimento. Para os pares, porém, ele se mostra desafiador e, nem sempre, como transparece na fala de P11, bem quisto na interação.

Destaco, ainda, na exposição de P10, a expectativa da relação de uma amizade sincera junto à sua parceria (linha 7). Tal componente, muitas vezes, impulsiona a experiência de colaboração on-line e fomenta a segurança dos participantes para interagir e utilizar a língua em questão. Isso pode se confirmar, por exemplo, nas parcerias que, de forma autônoma, se alongam para além dos vínculos institucionais, como já mencionado.

O excerto 38 exibe os comentários dos alunos estrangeiros após a realização da segunda sessão de telecolaboração em inglês como língua franca.

Excerto 38 - *Feedback* sobre expectativas (P3, P9 e P15)

LL	What are your reflections after your second session?	
P2	Pretty good, but the internet is not so well.	1
P3	It´s much more better than the first time; we exchange many different cultures, so surprised and excited.	2 3
P11	Interesting. But I found that it is a difficult topic to talk about government and policy because i know little words about it.	4 5
P15	My partner is a curious girl. She is interested a lot in China. But my vocabulary cannot support our topic enough. It is my shame but motivation to study hard	6 7 8
P17	I think I do a lot better in the conversation. But it also have noise and connection problem. The connection was lost once in 1 hour.	9 10

Fonte: Do autor.

Após a realização da segunda interação, apesar de uma avaliação positiva da experiência, é possível observar que problemas técnicos ainda persistem para alguns participantes (linhas 1, 9 e 10). Como já comentado, a oferta de intercâmbio virtual para grupos grandes (acima de 15 participantes) deve ser atentamente considerada, de forma que imprevistos e desconfortos sejam minimizados.

Ainda que com deslizes na expressão escrita em inglês, P3 afirma que a sessão foi muito melhor que da primeira vez e se mostra surpreso e empolgado. O compartilhamento da aprendizagem da língua inglesa, em andamento, é o que aproxima os participantes neste tipo de telecolaboração, os motiva e os torna seguros para prosseguirem, driblando seus medos e erros com maior determinação. O mesmo pode ser observado nos relatos de P11 e P15 que reconhecem dificuldades, mas, também, o potencial da experiência. Segundo P15, a falta de

vocabulário que não permite uma expansão ou aprofundamento na conversa constitui-se motivação para se dedicar mais aos estudos da língua.

Telles et al (2015) reconhecem que "a aprendizagem de línguas colaborativa e as trocas culturais em ambientes mediados pela tecnologia tendem a fazer parte da realidade de cada vez mais pessoas que têm a oportunidade de praticar a língua alvo de maneira autêntica e síncrona, como no caso do teletandem" (p. 386). Apesar da menção ao teletandem, as ações em ILF dialogam de forma muita intensa, como já demonstrado aqui e, assim, a autenticidade de uso da língua e as trocas culturais se delineiam de forma vigorosa nos dados aqui enfocados.

O excerto 39 explicita comentários tecidos com antecedência acerca de um planejamento para a última sessão.

Excerto 39 - *Feedback* sobre expectativas (P16 e P18)

LL	What are your plans for next week's final session?	
P16	I am planning to prepare fully next week, have topics related to arts in Brazil and Portuguese learning, and after the project, I wish me and my partner could keep in touch and share our ideas and movies together.	1 2 3 4
P18	We are going to learn a different language together	5

Fonte: Do autor.

Em geral, os participantes apresentaram a intenção de compartilhar questões relativas à vida cotidiana, a livros e filmes, aspectos do Brasil e sua própria cultura. Destaco, dessa forma, o comentário de P16 que explicita o conteúdo planejado para a interação final e, também, expressa o desejo de prosseguir a parceria, de forma independente. Já P18, não demonstra o conteúdo pretendido para a sessão, mas reafirma o objetivo de aprendizagem de língua, juntamente com seu parceiro.

Diante das questões aqui expostas acerca da telecolaboração em inglês como língua franca, ressalto a importância dos processos de negociação entre os pares (GARCIA, 2013) ainda mais em contexto onde as nacionalidades são muito diversificadas e questões culturais mais emergentes ainda. Para evitar ofensas, incompreensões e desconfortos, a comunicação deve ser clara, pautada em ética e respeito, e os procedimentos (correção, temáticas, por exemplo) acordados de maneira recíproca e autônoma. Em geral, a experiência de intercâmbio virtual tem apresentado resultados muito satisfatórios ao fomentar a comunicação e desenvolvimento de um olhar crítico e responsável para com a cultura do outro.

As fotografias a seguir são provenientes de diferentes fases do intercâmbio virtual desenvolvido na UNESP/ Câmpus de Assis. São retratados os Laboratórios, participantes em sessões de interação ou mediação na prática de teletandem e telecolaboração em ILF, conforme trajetória aqui exposta.

Fotografia 10 - Sessão de mediação no Laboratório principal- fase inicial

Fonte: Do autor.

Fotografia 11 - Sessão de teletandem no Laboratório principal- fase inicial

Fonte: Do autor.

Fotografia 12 - Sessão de teletandem no Laboratório principal - fase atual

Fonte: Do autor.

Fotografia 13 - Sessão de telecolaboração ILF em Laboratório secundário- fase intermediária

Fonte: Do autor.

Fotografia 14 - Sessão de telecolaboração ILF em Laboratório secundário- fase intermediária

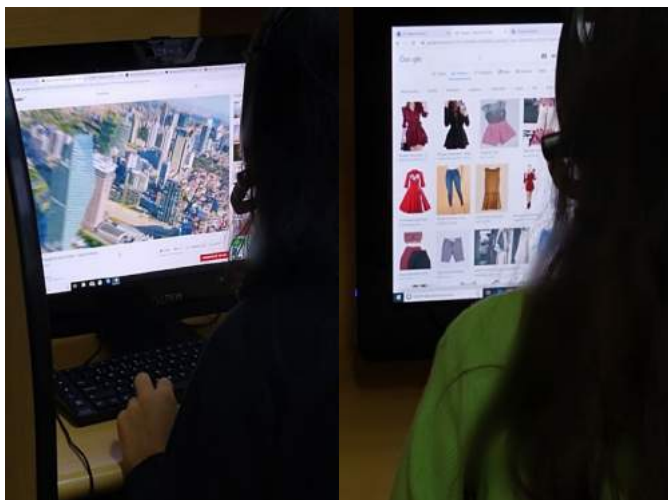
Fonte: Do autor.

Fotografia 15 - Sessão de telecolaboração ILF em Laboratório principal- fase atual

Fonte: Do autor.

Fotografia 16 - Participantes em intercâmbio virtual com seus parceiros em Laboratório principal- fase atual

Fonte: Do autor.

Fotografia 17 - Participantes em intercâmbio virtual e suas telas de computador

Fonte: Do autor.

Fotografia 18 - Participantes em intercâmbio virtual e suas telas de computador

Fonte: Do autor.

As fotografias (10 a 18) aqui compartilhadas visam retratar um pouquinho do ambiente que se estabelece quando os participantes se engajam em trocas linguísticas e culturais por meio do intercâmbio virtual. Por questões de ética e privacidade, busca-se preservar a identidade dos participantes nas imagens e, por questões de suporte e mídias, infelizmente, não é possível compartilhar, aqui, todo o burburinho e a atmosfera de empolgação que se estabelece nas trocas linguísticas de intercâmbio virtual. A tentativa foi de materializar o cenário aqui abordado pelas fotografias, dados e falas dos participantes e dos professores/pesquisadores/mediadores, salientando benefícios e desafios.

A intenção é a de empreender, com as tecnologias, ações com vistas a uma educação plena, como sustenta Moran (2018), buscando nas conexões fomentar competências, acesso, comunicação e oportunidades de crescimento.

Reforço que, ainda que as ações aqui abordadas se estabeleçam no processo de ensino/aprendizagem de línguas, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas já que ilustramos a possibilidade de teletandem com trocas em português e outra língua ou na telecolaboração com o uso de inglês na modalidade de língua franca. As possibilidades podem ser variadas, dependendo do contexto no qual o professor/pesquisador/mediador estiver inserido.

Reforço, ainda, a recente ação da UNESP na promoção de intercâmbio virtual em diversas áreas do conhecimento, conforme o projeto BRaVE[24] (Brazilian Virtual Exchange), em fase de implementação. Objetiva-se criar uma modalidade de aprendizagem

[24] Para maiores informações: https://www2.unesp.br/portal#!/arex/mais-informacoes/programa-brave/.

colaborativa on-line de forma a conectar alunos com instituições de ensino superior do mundo todo para estabelecer uma rede de profissionais interconectados mediante demandas atuais na educação. Focado na aprendizagem global, o BRaVE pretende promover a troca de conhecimento por meio do intercâmbio virtual, do contato intercultural e da conexão entre turmas. Para isso, com o suporte das tecnologias, busca articular um contexto de construção conjunta de conhecimento por meio de interações síncronas ou assíncronas, ou de forma híbrida, entre estudantes de graduação ou pós-graduação. A nova iniciativa de parceria com o exterior, impulsionada pelo Projeto Teletandem Brasil, empreende perspectivas promissoras e, institucionalmente, reconhece a importância das ações de colaboração on-line frente a tendências educacionais pautadas na globalização, internacionalização e compartilhamento de conhecimento.

Expostas práticas e possibilidades do processo de ensino/ aprendizagem com o suporte das tecnologias, encaminho-me, agora, à questão do papel do professor para atuar em contextos de colaboração on-line.

Capítulo 3

NOVOS PAPÉIS
NOVOS LETRAMENTOS

A digitalização da vida nos direciona para as novas demandas e lacunas que perpassam o ensinar e o aprender, a língua, desenvolvimento de competências e o manejo das informações. Coscarelli e Kersch (2016) destacam os celulares, leitura dos textos da internet, mecanismos de navegação e estratégias. Em consonância com as autoras, é importante atentar para o fato de que vivemos em uma época na qual o potencial das conexões requer preparo, cautela, escolhas e estratégias, de modo a buscar o foco pretendido no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Soares (2002, p.145), o termo "letramento" pode ser compreendido como "o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento". Assim, diante da maximização de possibilidades tecnológicas que tem permeado não somente os textos, mas, também, as relações, identificam-se, atualmente, diversos componentes que se fazem presentes, integrando linguagens, semioses e novos suportes e que demandam competência e habilidades de uso e interação.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 116), com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, "[s]urgem novas

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p207-218

formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens". Diante das novas formas e da pluralidade potencializada, observamos a necessidade de compreender letramentos múltiplos para abranger a diversidade de contextos, cultural e linguística vislumbrada nas práticas sociais. Sendo assim, o Grupo de Nova Londres (GNL) cunhou o termo "multiletramentos", conceito que permite entrosamentos como maneira de evitar processos excludentes que privam o aprendiz/leitor de um engajamento real com as novas formas e acessos. O multilinguismo e a multimodalidade constituíram-se foco do GNL que defendia uma pedagogia dos multiletramentos como tópico fundamental do ensino e aprendizagem contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009).

Dudeney *et al.* (2016, p. 17) destacam que

> [n]o centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Segundo os autores, letramentos digitais podem ser definidos como "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 17).

Cani e Coscarelli (2016, p. 23) defendem que "[a] incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a

diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação". Depreende-se, assim, a relevância de se debruçar sobre o espaço educacional e novas formas de produção e circulação de saberes para impulsionar iniciativas que envolvam os multiletramentos frente às multimodalidades. A partir daí, poderá ser desenvolvida uma robusta compreensão da realidade vigente, promovendo integração entre educadores e educandos para uma co-construção significativa de conhecimento.

Pactuo com Behrens (2013, p. 80) quando afirma que:

> [o] reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Um claro entendimento acerca de habilidades e competências pode fomentar a educação, a formação e práticas pedagógicas inclusivas, transformadoras e telecolaborativas, diante de um cenário catalisado pelas supracitadas ferramentas.

Faz-se, dessa forma, necessária uma visão pautada em competências diferenciadas para, dentro das demandas atuais, gerenciar os objetivos, selecionar informações, questionar os trajetos, analisar necessidades e, antes de tudo, buscar um comprometimento para com a formação e o senso crítico do ser humano. Moran (2013, p. 26) reconhece que "Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais" e que,

também, “[a]lunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador” (MORAN, 2013, p. 27).

Assim, é possível pensar que novos papéis se colocam para os protagonistas do processo, professores e alunos.

Para Moran (2013, p. 68), “[n]a sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Reconhecendo, assim, que o processo de ensinar/aprender substancializa-se de forma bilateral, podemos depreender que ajustes e remanejamento de ações se fazem pertinentes como forma de incrementar o processo.

Acerca dos novos papéis e desafios mediante da cibercultura, Auler; Santos e Cericatto (2016, p.152) reconhecem que “o professor precisa participar constantemente de capacitações individuais e coletivas, para acompanhar as evoluções e atender a complexidade das salas de aula na atualidade”. Segundo as autoras:

> [v]erifica-se que é necessário que o professor supere o método da transmissão de conhecimentos e busque um ensino mais contextualizado, adequado às exigências contemporâneas no mundo do trabalho. Além disso, é necessário que os professores se apropriem das tecnologias, desenvolvendo alternativas educacionais apropriadas em prol do aprendizado, e da agregação do conhecimento e da motivação de seus alunos. Conhecer essas tecnologias é uma necessidade diretamente ligada à eficácia do ensino”. (p. 153).

Dessa maneira, observamos que o professor deva orientar, estimular, facilitar, simplificar e expandir de modo que articule contextos profícuos para o ensino/aprendizagem. Moran (2013) identifica humildade e confiança em um educador autêntico, uma figura que compartilha seu conhecimento e, ao mesmo tempo, expõe suas dificuldades que impulsionarão novas descobertas diante da complexidade do aprender. Tais ações serão de primordial relevância para que, diante de um novo paradigma e parcerias demandadas pelas inovações, o processo de ensino/aprendizagem seja significativo para os envolvidos.

Compreendendo que reconfigurações se fazem necessárias diante dos cenários instaurados, são vislumbrados, para o professor, os papéis de mediador e facilitador de modo a expandir possibilidades no processo educacional. Considerando a interação, a teoria vygotskyana reconhece que o mediador, na figura do professor, impulsiona o desenvolvimento psíquico humano.

A reflexão tem, também, ganhado seu espaço como componente essencial na educação no século XXI e agora se enraiza na política educacional e nos currículos de muitas partes do mundo, como aponta Casinader (2014). Assim sendo, acerca de novos contextos e papéis, o exercício da reflexão poderia ganhar espaço nas práticas pedagógicas para assumir lugar de ações mecanizadas e decontextualizadas.

Behrens (2013, p. 77) afirma que:

> [e]m face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus

> alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

Cabe assim, ao professor, intermediar o processo de ensino/aprendizagem de modo a engendrar contextos profícuos de construção de conhecimento. Pontes devem ser construídas, por professores e alunos, de forma a agregar valores, promover situações motivadoras para o desenvolvimento de autonomia e postura crítico-reflexiva. Percebe-se, assim, que o ensinar/aprender atinge esferas mais significativas, passando pelos conteúdos de uma forma mais dinâmica e gerando conhecimento.

Retomando a figura 1 e os fatores que se interconectam na constituição dos novos cenários, Roque (2018, p. 86) afirma que:

> [i]ncorporar a tecnologia ao ensino requer do professor a busca e a mobilização de saberes que mudam constantemente, ao saber conteudístico, didático, teórico e prático, associa-se também o saber tecnológico, necessidade de primeira grandeza quando se trata de ensinar para a geração dos nativos digitais.

Dessa forma, o professor deve especializar-se, também, considerando as modernizações postas e, também, a classe discente que, segundo a autora, se constitui a 'geração dos nativos digitais'.

Masetto (2013, p. 142), acerca da integração do uso das tecnologias, compreende o professor como parte do processo, realizando a mediação entre o aluno e a aprendizagem, constituindo-se facilitador, incentivador e motivador. De acordo com ele,

> [e]mbora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos.

Compelidos pela modernização e uma hiperconectividade jamais vista, concebe-se uma ampliação no espectro do papel do professor, como apontam os autores trazidos aqui.

Pensando no aluno, é preciso compreender que a sala de aula, espaço de ensino/aprendizagem, constituída dentro e fora da escola, urge por mudanças e por uma educação que se concretize em um eficiente canal condutor de conhecimento e propagação de práticas significativas, que humanize e integre o sujeito aprendente. Segundo Roque (2018, p. 84):

> [c]onsiderar o sujeito aprendiz como um dos atores principais, não mais coadjuvante no processo de ensino e de aprendizagem, implica em reconhecer sua familiaridade com os recursos tecnológicos, uma vez que na maior parte dos casos, independentemente do contexto social, os alunos fazem jus à denominação "nativos digitais".

Ações conjuntas e mútuo comprometimento permitirão a professores e aprendizes uma descoberta conjunta de desafios e potencialidades no processo de ensino/aprendizagem, driblando, dentre outras questões, a falta de familiaridade com os recursos, apontada pelas autoras.

Para Senna *et al.* (2018, p. 221),

> [o]s estudantes aprendem o que vivenciam. Se os estudantes convivem com as consequências de seus atos- são responsáveis, corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem- aprendem a se tornar responsáveis. Se convivem com expectativas positivas, aprendem a construir um mundo melhor. Se convivem com o respeito no trabalho em grupo e nos salões compartilhados, aprendem a ter consideração pelos outros. Se convivem com o apoio de educadores e de outros estudantes, aprendem a apoiar e a se aceitar melhor.

A perspectiva de agregar forças, seja com o professor seja com demais estudantes, é muito pertinente, já que "[...] o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento" (BEHRENS, 2013, p. 77).

Realço essa visão com as ações de intercâmbio virtual aqui apresentadas que contemplam a articulação de novos espaços nos quais professores e estudantes e estudantes-estudantes podem se lançar a diferentes formas de vivenciar o conhecimento, conforme afirma Telles (2009, p. 70), ao abordar o teletandem. Para o autor:

> (...) como alunos, ao invés de serem meros seguidores do trajeto pedagógico determinado pelo professor, *o papel de cada um dos parceiros* do teletandem é determinar seus objetivos na LE, escolher o conteúdo disponível na web, experimentar e escolher trajetos e estratégias de aprendizagem e assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. (p. 70)

É necessário compreender que o cenário pedagógico é constituído por protagonistas que se alternam na consolidação e integração de saberes. Segundo Moran (2013, p. 21-22):

> [e]ducar é colaborar para que professores e alunos- nas escolas e organizações, transformem sua vida em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, de seu caminho pessoal e profissional- de seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, profissionais e tornar-se cidadãos realizados, produtivos e éticos.

Telles (2009) apresenta as metamorfoses no ensino de línguas estrangeiras que perpassam o papel do professor e do aluno, o ensino e aprendizagem, currículo e abordagem, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 23 - Continuum da metamorfose do ensino de LE

ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE TRADICIONAL	ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE METAMORFOSEADO PELA TECNOLOGIA Exemplo: o TELETANDEM
Papel do professor	
Dependência do professor	Autonomia do aluno
Papel do professor é fixo	Papel do professor se desloca de um indivíduo para o outro
Professor retentor do conhecimento	Professor medeia a relação do aluno com o conhecimento, orientando quanto aos processos e estratégias de aprendizagem
Professor controlador do processo e da velocidade de aprendizagem	Professor medeia o processo de aprendizagem, apresenta possibilidades, orienta escolhas e usa seus conhecimentos para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos

Papel do aluno	
Segue os objetivos determinados pelo professor, guiado pelo professor quanto ao conteúdo e estratégias de aprendizagem	Determina seus objetivos na LE, escolhe conteúdo (disponível na web), experimenta e escolhe trajetos e estratégias de aprendizagem, assume responsabilidade pelo seu aprendizado
Isolamento e individualidade	Trabalha e negocia a parceria e colaboração com o parceiro estrangeiro, ambas mediadas pela máquina
Ensino/Aprendizagem	
Ausência de reconhecimento das necessidades e interesses individuais	Enfoque nas necessidades e interesses individuais do aluno
Aprender a LE para usar no futuro	Aprender a LE para uso imediato
Ausência de contato com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes	Contato interativo com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes
Instrução	Mediação
Ensino/aprendizagem unidirecional	Ensino/aprendizagem bidirecional, centrado na colaboração e reciprocidade entre os parceiros
Currículo	
Prática de ensino centrada no conteúdo pré-estabelecido da LE	Prática de ensino centrada no imprevisto da comunicação real na LE
Conhecimento da LE é pré-selecionado e apresentado ao aluno que deve aprendê-lo	Conhecimento da LE é colocado à disposição e escolha do aluno (na e da web), por meio da interação real com as pessoas, situações e mídias que utilizam a língua-alvo

Currículo pré-estabelecido para ser entregue em contextos e situações esperadas	Currículo emerge da relação entre os parceiros em contextos imprevistos e inusitados de comunicação (com o parceiro estrangeiro) e de conteúdo (disponível na web)
Progressão linear do conhecimento da LE a ser aprendido, geralmente sob o critério de complexidade	Progressão não-linear, de acordo com os interesses e níveis de profundidade da relação entre os parceiros
Abordagem	
Associada ao estruturalismo ou ao comunicativismo	Associada ao sociointeracionismo, com dimensões individuais e sociais do uso da língua-alvo

Fonte: Telles (2009, p. 73-74).

Assim, ainda que o foco recaia no cenário do ensino de língua estrangeira apenas, o posicionamento expresso pelo autor pode ser ampliado para demais setores e áreas do conhecimento. A essência é de um processo educacional que abarque professor e estudantes de uma forma mais integrada para a co-construção de conhecimento por meio de oportunidades significativas de demandas emergentes. Para tal, destaco algumas palavras chave que, certamente, deveriam compor o referido processo, tais como: interação, autonomia, ensino/aprendizagem bidirecional, sociointeracionismo, colaboração e reciprocidade.

Reconhecido o desejo de mudanças, cabe a nós, educadores, a responsabilidade de inserção, aprimoramento de competências, ampliação de divisas e incremento às práticas. Agigantam-se as opções de expansão de mídias, aplicativos e ferramentas e, também, possibilidades pedagógicas que se alinham às exponenciais necessidades do século atual

e, para isso, pessoas conectadas poderão ser portadoras de aspiração e cognição para novos caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do presente livro consolida-se a partir da inquietação com pacatas ações pedagógicas e com turbinadas possibilidades tecnológicas. Assim, esquadrinhando as questões aqui discutidas e as perspectivas apresentadas, a globalização, tecnologias e mídias impelem a educação a redimensionamentos de práticas e papéis, de forma a contemplar as demandas despontantes.

O momento mundial de pandemia e suas decorrentes inúmeras incertezas têm desestabilizado cenários e práticas. Mais do que nunca, as tecnologias têm marcado sua presença como forma de conectar pessoas confinadas em seus espaços em distanciamento ou isolamento social. A atual época, sem precedentes, potencializa conexões e compele descobertas para agregar conhecimento. Porém, para além dos benefícios, potencializa, também, desnivelamentos e exclusões de longa data já conhecidos, mas que agora etão escancarados à sociedade.

Trata-se de um período que evidenciará diferenças, semelhanças, esforços, descobertas, empatia, mas, acima de tudo, conhecimento. Este livro constituiu-se de uma tentativa de retratar desbravamentos com vistas às práticas passíveis de exequibilidade, mediante acesso à tecnologia e conexão à internet. Assim, com o objetivo de empreender esforços rumo à maximização de acesso aos povos, culturas, línguas e troca de conhecimentos.

A partir do diálogo com autores e estudos que se ocuparam de ações pedagógicas em contextos conectados, busquei conjecturar

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p219-224

tendências passíveis de implementação e flexibilidade para contextos e áreas multifacetados. A trajetória pretendida perpassou a conscientização, inclusão, humanização, rupturas e inovações na construção conjunta do processo de ensinar/aprender por professores e estudantes.

As ações de intercâmbio virtual exploraram o cenário das línguas estrangeiras mas, como já afirmado, podem ser empregadas em demais áreas do conhecimento. No caso do teletandem, minha familiaridade e atuação no projeto desde seu início me permitem transitar com segurança por prismas diversos da experiência de colaboração on-line e pelas questões que envolvem sua logística. Toda essa bagagem foi muito necessária para explorar a telecolaboração estabelecida em inglês como língua franca e a desafiadora perspectiva de utilização de apenas uma língua por um período maior de tempo.

Diante dos inúmeros acompanhamentos de interações e condução de mediações que realizei, presenciei “borboletas no estômago”, risos escondidos e espalhafatosos, frustrações no semblante, alegrias na alma, motivações nos olhos e um barulho indescritível gerado pela conversa tímida ou empolgante dos parceiros brasileiros quando em colaboração on-line. E, mesmo reconhecendo que há sim um processo organizacional que demanda grande comprometimento, entendo que a modernização nos engloba e nos impulsiona para a integração de tecnologias, contextos, aplicativos, mídias e um renovar de concepções para ensinar/aprender.

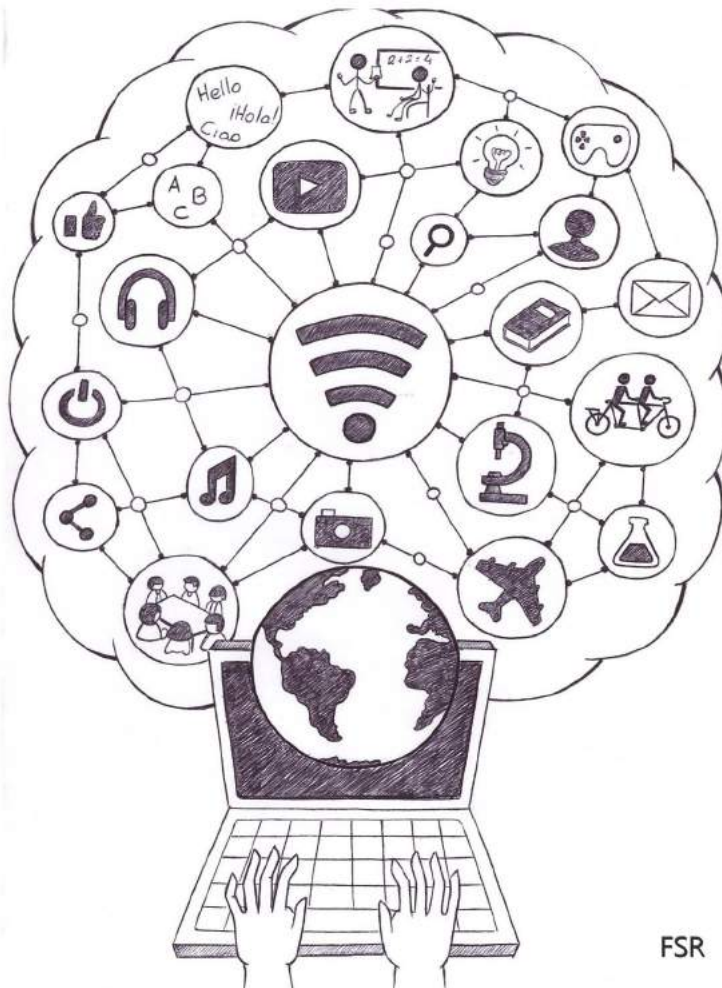
Na condução e no compartilhamento de experiências de intercâmbio virtual, deparei-me com cenários instigadores de desenvolvimento de questões, muitas vezes, despercebidas quando nos colocamos à frente do quadro verde ou da lousa branca digital, questões essas que permitem o exercício de uma língua, de uma postura crítico-

reflexiva, de autonomia, reciprocidade, de promoção de olhares transculturais e nacionais e, acima de tudo, da perspectiva humanizadora da educação. Assim, ainda que identificando muitos desafios, como apontados ao longo do texto, compreendo que esta seja uma perspectiva em ascensão, que requer disposição e engajamento mas, ainda, carente de olhares destemidos.

Esclareço que, durante a pandemia, ações de intercâmbio virtual têm se estabelecido a partir do grande engajamento de professores/pesquisadores/mediadores brasileiros e estrangeiros. As sessões têm sido organizadas pelas instituições, segundo logística descrita, e os participantes, cada qual de seu próprio contexto em distanciamento social, têm interagido de forma autônoma, nos ambientes e horários que lhes são convenientes. O suporte dos professores/pesquisadores /mediadores está disponível por e-mail, *Whatsapp* ou *Facebook*, dependendo dos acordos estabelecidos com os participantes. Apesar de a situação demandar a extrapolação da presença física dos participantes nos laboratórios das instituições, a possibilidade de trocas pautadas na aprendizagem supera as adversidades físicas com o suporte das tecnologias e constituem-se opção para driblar os encontros físicos e contextos de ensino/aprendizagem.

A ilustração a seguir contempla o mundo que se expande pelos limites de uma máquina conectada à internet e, dessa forma, há um entrecruzar de possibilidades que podem auxiliar na configuração de cenários distintos. No âmbito da educação, como propôs o presente livro, podemos observar, nas tecnologias, opções e caminhos diversos, em consonância com propósitos bem delineados. A ilustração sugere a multiplicidade de conjunturas possibilitada pela conjugação de um *notebook* e a internet ou a nuvem e, a partir daí, intenções de promover

construção significativa de conhecimento podem operar de modo a concretizar objetivos diante de alunos e professores.

Ilustração 8 - Multiplicidade de conjunturas

Fonte: Ilustração de Felipe dos Santos Ribeiro.

Reconhecendo, também, que o cenário tecnologizado não irá dar conta de todas as situações de desacertos e dificuldades educacionais que vivenciamos, destaco os desafios e impasses listados por Telles (2009). Ainda que reportados há mais de uma década, merecem um olhar de cautela, pois podem preservar e/ou maximizar contextos ou propostas. Na concepção do pesquisador,

> Problemas comuns dentre os muitos encontrados até o momento são: as limitações tecnológicas de conexão e dos aplicativos de teleconferência, a preparação do aprendiz para um modo tão autônomo, individualizante e, ao mesmo tempo, colaborativo de aprendizagem (preparação esta que inclui desde instruções para lidar com o novo meio de teleconferência às estratégias de ensino e aprendizagem, via teletandem), choques de relações interculturais entre os parceiros, o trabalho de mediação entre os pares (a ser exercido pelo professor de LE), pontualidade dos pares para estarem presentes no meio virtual e buscas de redefinições do papel e de preparação profissional do professor de línguas estrangeiras para este novo contexto de ensino/aprendizagem (TELLES, 2009, p. 72).

Entendo, como o autor, que não estamos diante de fácil solução para questões que exigem multidisciplinaridade de olhares. Todavia, para educadores engajados em novas ações, essas indagações podem constituir-se inspiração.

Como apontam Souza e Santos (2019, p. 46-47), “a tecnologia, por si só, não se apresenta como um diferencial, mas o modo como a utilizamos é que vai determinar a sua influência na educação”. Assim, diante da maximização de possibilidades tecnológicas que têm permeado os diversificados âmbitos da sociedade, identificamos, atualmente, no ambiente de ensino/aprendizagem, componentes que podem se fazer

presentes, integrando linguagens, semioses e suportes, mas que, para isso, requerem competência e habilidades de uso sob a ótica social.

Diante da pluralidade identificada, vislumbramos que novos papéis exigem novas posturas. Portanto, não podemos conceber multiletramentos, multimodalidades e uma conectividade mundial sem precedentes para a condução de atividades descontextualizadas ou que enfoquem a perpetuação de conteúdos com fim em si mesmo. Professor e aluno devem assumir a desafiadora jornada de adentrar ambientes desconhecidos em prol de uma construção significativa de conhecimento. Para tal, faz-se relevante preparo e pré-disposição para aprender em todos os momentos.

Este livro nos mostrou que a compreensão de que todos aprendem e todos ensinam pode auxiliar muito a efetuar ajustes e remanejamentos, a começar pela sala de aula, ambiente rico, que abriga questionamentos, compartilhamentos e que impulsiona novas relações de ensino/aprendizagem. A extrapolação das paredes e do cenário de ensinar/aprender constitui-se o primeiro passo para o entendimento de que estamos todos inseridos em um mundo globalizado, internacionalizado e muito conectado e que, diante disso, o panorama se expande para a construção de seres humanos que co-participam de uma educação valiosa.

Isso nos permite afirmar com segurança que, a partir de práticas exitosas, integradas e integradoras, poderemos apreciar exponenciais mudanças pela dinamização da formação de alunos e professores e, acima de tudo, atender peculiaridades e gerar protagonistas, pessoas melhor preparadas para atuar em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

ABRAMS, Z. I. Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology*, v. 23, n. 2, p. 22–42, 2019.

ANANIADOU, K.; CLARO, M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, n. 41, p.1-33, 2009.

ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. *Conexão - Comunicação e Cultura (UCS)*, v. 13, n. 26, p. 75-97, 2014.

ALVAREZ, J. A. Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces. *Signo y Pensamiento*, v. 35, n. 68, p. 66-84, 2016.

AMARAL, L.; MEURERS, D. On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning. *ReCALL*, v. 23, n. 1, p. 4-24, 2011.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

https:doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-002-0.p225-254

ARAUJO, N. R.P. *Formação de parcerias de teletandem: Da organização ao sistema de atividades.* 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. *In*: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. (Orgs). *Tecnologia, Sociedade e Educação na era digital*. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016, p.17-40.

AULER, I. C. P.; SANTOS, G. F.; CERICATTO, S. K. O papel do professor e os desafios no contexto da cibercultura. *InterSciencePlace-Revista Científica Internacional*, v. 11, n. 4, p. 149-194, 2016.

BACICH, L., MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. MOTA, M. C. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. *In*: MORAN, J. M. *et al*. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013, p.73-140.

BELZ, A. J. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-117, 2003a.

______. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7 (2), p. 2-5, 2003b. Disponível em: http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html. Acesso em: 25 de março de 2014.

BELZ, J. A.; THORNE, S. L. Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. *In*: ______ (Eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education* (p. iix-xxv). Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.

BELZ, J. A.; VYATKINA, N. The Pedagogical Mediation of a Developmental Learner Corpus for Classroom-Based Language Instruction. *Language Learning & Technology*.v. 19, n. 1, p. 33-52, 2008.

BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BLUME, C. (Should) Influence Digital Game-Based Language Learning in Schools. *CALICO Journal*, v. 36, n.1, 2019, p.19-39.

BRAMMERTS, H. *Oficina Tandem Counselling ministrada no Laboratório de Teletandem.Unesp*, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Assis. 2008.

______. Autonomous language learning in tandem. *In*: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 27-36.

______. *Language learning in Tandem. Definition, Tandem principles, Tandem organizers, bibliography*. [S. l.: s. n.], 1995.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. *In*: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 45-60.

BROCCO, A. S. *Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores.* 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

______. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BONFIM, M.V. *A autonomia no contexto teletandem institucional integrado*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguisticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

BUZATO, M. E. H. Travessias e Travessuras: uma apresentação. *In*: ______. (Org). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 7-15.

CAMPOS, B. S. *Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CANDIDO, J. *Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: Reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 15-47.

CAUDILL, J.; REILLY, C. Digital Storytelling for Online Classrooms. *In*: FERDIG, R.E. *et al*. *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2020, p. 617-622. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/216903/. Acesso em: 10 jun. 2020.

CASINADER, N. Exploring the 'other' in thinking. *In*: ______. *Culture, Transnational Education and Thinking*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 2014, p. 1- 18.

CASTAÑEDA, M. "I am Proud that I did it and it‟s a Piece of Me: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom". *CALICO Journal,* v. 30, n. 1, p. 44-62, 2013.

CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem via chat*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CELANI, M. A.; COLLINS, H. Critical Thinking in Reflective Sessions and in Online Interactions. *AILA Review*, v. 18, p. 41-57, 2005.

CHAO, C. Rethinking Transfer: Learning from CALL Teacher Education as Consequential Transition. *Language Learning & Technology,* v. 19, n. 1, p. 102-118, 2015.

CHAPELLE, C. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, v. 2, n.1, p. 22-34, 1998.

CHIK, A. Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*.v. 18, n. 2, p. 85-100, 2014.

COGO, A. *What is English as a Lingua Franca? An introduction to the field*. [20--?]. Disponível em: https://www.gold.ac.uk/glits-e/back-issues/english-as-a-lingua-franca/. Acesso em: 10 jul. 2020.

COGO, A.; PITZL, M. L. ELF Ren. *ELF*, 2014. [S.l.]. Disponível em: http://www.english-linguafranca.org/about/elf-ren. Acesso em: 22 jun. 2017.

CONSOLO, D. A. Aprendendo sobre a interação em contextos virtuais e repercussões na formação de professores de línguas. *Teletandem News* ano I, n.3, p.3. dez, 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, *New Learning' Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p.164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, D. F; COSCARELLI, C. V; CANI, J. B. (Orgs.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSTA, L. M. G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

COSTA, L. M. G.; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. A. Transcultural and Transcontinental Telecollaboration for Foreign Language Learning: proposals and challenges. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 26-41, 2018.

CRESS, U., STAHL, G., LUDVIGSEN, S. *et al*. The core features of CSCL: Social situation, collaborative knowledge processes and their design. *International. Journal of Compter-Supported Collaborative Learning*, v.10, p. 109–116, 2015.

CZIKO, G. A. Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *Computer—Assisted Language Instruction Consortium Journal*, v.22, n.1, p.25-39, 2004.

DALTON, G.; DEVITT, A. Irish in a 3D world: Engaging primary school children. *Language Learning & Technology*, v. 20, n.1, p. 21–33, 2016.

DARHOWER, M. A. Synchronous Computer-mediated Dynamic Assessment: A Case Study of L2 Spanish Past Narration. *CALICO Journal,* v. 31, n. 2, p. 221-243, 2014.

DELLILE, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. (Eds.). *Aprendizagem autónoma de línguas en Tandem (Textos pedagogicos e didácticos. 12*). Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

DOOLY, M.; O'DOWD, R. *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Oxford: Peter Lang, 2012.

DUDENEY, G; HOCKY, N; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EL KADRI, M. S. Língua franca: um olhar sobre programas formação inicial de professores de inglês. *Entretextos.* v. 10, n. 2, p. 64-91, 2010.

ELSTERMANN, A.K. *Learner Support in Telecollaboration: peer group mediation in teletandem*. 2016. Tese (Doutorado) - Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr Universität Bochum, 2016.

______. Primeiras reflexões e desafios- experiência sobre a mediação no processo de aprendizagem no Teletandem. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 24, jan./abr. 2011.

FERDIG, R.E. *et al*. *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2020. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/216903/. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, A. F.; SALINAS, J. G; MORALES, S. Using a Task-Based Approach for Supporting a Blended Learning Model for English as a Foreign Language. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. v. 4, n. 1, p. 44-62, jan./mar. 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

FRANCO, G. R. *Aspectos linguísticos emergentes em sessões de teletandem: Uma análise a partir da conscientização da linguagem*. 2016. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

FREITAS, P. C. B. *Pertencer e deslocar virtualmente: Teletandem como espaço antropofágico.* 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

FRESCHI, A. C. *A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português.* 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, São José do Rio Preto, 2017.

FUNO, L. B. A. Teletandem: *Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem.* 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

______. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. A. B. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) –

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, D. N. M. O que os pares de Teletandem (não) negociam- Práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. São Paulo: Editora UNESP, 2013. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catalogo/9788539304165,que-os-pares-deteletandem--nao--negociam-o. Acesso em: 03 jul. 2020.

______. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, D. N. M.; LUVIZARI, L. H. Aprendizagem de línguas em tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas. *In*: TELLES, J. A (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores/ FAPESP, 2009, p. 185-197.

GARCIA, D. N. M.; SOUZA, M. G. Teletandem mediation on Facebook. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p.155-175, 2018.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, S.; PORFIRIO, L. Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n.3, p.593-619, 2015.

GLOSSARY OF EDUCATION REFORM. 2016. Disponível em: https://www.edglossary.org/. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 81-92.

HARTMAN, H. *Scaffolding & Cooperative Learning. Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, p. 23-69, 2002.

HASSAN TAJ, I. SULAN, N. B. SIPRA, M. A.; AHMAD, W. Impact of Mobile Assisted Language Learning (MALL) on EFL: A Meta-Analysis. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 7, n. 2, p.76-83, 2016.

HOVEN, D.; PALALAS, A. (Re)Conceptualizing Design Approaches for Mobile Language Learning. *CALICO Journal*, v. 28, n. 3, p. 699-720, 2011.

JIN, L. Language Development and Scaffolding in a Sino-American Telecollaborative Project. *Language Learning & Technology*, v. 17, n. 2, p. 193-219, 2013.

JUNG, H. J. Ubiquitous Learning: Determinants Impacting Learners´ Satisfaction and Performance with Smartphones. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 3, p. 97-119, 2014.

KAMI, C.M.C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

KEARNEY, M., BURDEN, K., SCHUCH, S. Designing Personalised, Authentic and Collaborative Learning with Mobile Devices: Confronting the Challenges of Remote Teaching During a Pandemic. *In*: FERDIG, R.E. et al. *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2020, p. 661-665. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/216903/. Acesso em: 12 jul. 2020.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. *In*: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

KFOURI-KANEOUYA, M.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional.* 2009. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

KHAMIS, H. Communication Strategies in Computer-Mediated Communication: An Egyptian EFL Context. *CALICO Journal*, v.28, n. 1, p. 35-48, 2010.

KIM, E. Y. A.; BROWN, L. Negotiating Pragmatic Competence in Computer Mediated Communication: The Case of Korean Address Terms. *CALICO Journal*, v.31, n. 3, p. 264-284, 2014.

KIM, D.; RUECKERT, D.; KIM, D. J.; SEO, D. Students´ Perceptions and Experiences of Mobile Learning. *Language Learning & Technology*, v. 17, n. 3, p. 52-73, 2013.

KRANTHI, K. Technology Enhanced Language Learning (TELL). *International Journal of Business and Management Invention*, v. 6, n. 2, p. 30-33, 2017.

LAMBRECHTS, W. 21st century skills, individual competences, personal capabilities and mind-sets related to sustainability: a management and education perspective. *Central European Review of Economics and Management*, v. 3, n. 3, p. 7-19, 2019.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: ______. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003.

LITTLE, D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. *In*: PEMBERTON, R.; LI, E.S.L.; OR, W.W.F.; PIERSON, H.D. (Eds.). *Taking Control: Autonomy in*

Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 193-209, 1996.

LITTLE, D. *et al*. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper* n. 55. Trinity College Dublin, 1999.

LIU, M. H.; KLEINASSER, R. C. Exploring EFL Teachers´ CALL knowledge and competencies: in-service program perspectives. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 1, p. 119–138, 2015.

LLORET, M. G. Conversation Analysis of Computer-Mediated Communication. *CALICO Journal*, v.28, n. 2, p. 308-325, 2011.

LOPES, Q. B. *A constituição de um banco de dados multimodal em teletandem*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguisticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

LOPES, R.S.; BAUMGARTNER, C.T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The Especialist*. V. 40, n.2, p.1-13, 2019.

LUVISARI-MURAD, L. H. *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LUZ, E. B. P. *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

______. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem).* 2009, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. *In*:
MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Eds.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, p. 141-171, 2013.

MEANS, B.; BAKIA, M.; MURPHY, R. *Learning Online- What research tells us about whether, when and how*. Routledge, 2014.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MESKILL, C. ANTHONY, N. Form Focused communicative practice via computer mediated communication: What language learners say. *CALICO Journal*, v. 25, n. 2, p. 69-90, 2007.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distancia: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MONTEIRO, K. An experimental study of corrective feedback during video-conferencing. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 3, p. 56-79, 2014.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L., MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

______. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, p. 11-72, 2013.

______. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, *In*: ROMANOWSKI, J. P. *et al.* (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: Champagnat, p. 245-253, 2004.

MORAN, J. M. *et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

MURPHY, E. Technology- Mediated Learning: Guest Editorial. *Technology-Mediated Learning*, p.741-743, 2013.

OLIVEIRA, M. M. *World Englishes e Inglês como língua franca: definições e contrastes. 2017.* Palestra. Faculdade de Letras – UFMG. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/site/pt-BR/noticiass/13-noticias-comuns/595-world-englishes-e-ingles-como-lingua-franca-definicoes-e-contrastes. Acesso em: 01 jun. 2020.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange,* v.1, p. 1-23, 2018.

______. Supporting In-Service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 1, p. 63-82, 2015.

______. Intercultural communicative competence through telecollaboration. *In*: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, p. 340-356, 2014.

______. (Ed.)*On-line intercultural exchange: A practical introduction for foreign language teachers.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

O´DOWD, R.; BEAVEN, A. Examining the impact of virtual exchange: An exploration of where virtual exchange belongs in institutional strategy. *Forum*, p.14-16, 2019.

O´DOWD, R. & RITTER, M. Understanding and Working with Failed Communication in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, v. 23, n.3, p. 623-642, 2006.

O´ROURKE, B. Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, v. 22, n. 3, p. 433-466, 2005.

OLSON, D. J. Benefits of visual feedback on segmental production in the L2 classroom. *Language Learning & Technology,* v.18, n. 3, p. 173–192, 2014.

OSKOZ, A.; ELOLA, I. Digital Stories in L2 Education: Overview. *CALICO Journal*, v. 33, n. 2, p.157-173, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos emojis. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 55, n.2, p.379-399, 2016.

______. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio,* São Leopoldo, v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

PETERSON, M. Toward a research agenda for the use of three-dimensional virtual worlds in language learning. *CALICO Journal*, v. 29, n. 1, p. 67-80, 2011.

PHILP, J.; ADAMS, R.; IWASHITA, N. *Peer Interaction and Second Language Learning*, Routledge, 2014.

PICOLI, F. *PROJETO TELETANDEM BRASIL: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica da alternância de códigos.* 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

RAMPAZZO, L. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial*. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

REDECKER, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Ed). Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

REINHARDT, J.; SYKES, J. M. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice. *In*: REINDERS, H. (Ed.). *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan. P. 32-49, 2012.

RIENTIES, B.; LEWIS, T.; O´DOWD, R.; RETS, I.; ROGATEN, J. The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges, *Computer Assisted Language Learning*, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1737546. Acesso em: 08 jun. 2020.

RIZVI, F. *Encountering education in the global: the selected works of Fazal Rizvi*. Abingdon, Oxon; New York Routledge, 2014.

ROBLYER, M. D. *et al.* Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education*, n. 13, p.134–140, 2010.

ROCKEY, C.; TIEGS, J.; FERNÁNDEZ, J. Mobile Application Use in Technology Enhanced DCTs. *CALICO Journal*, v. 37, n.1, p. 85-108, 2020.

ROJO, R., BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSS, A. F.; DISALVO, M. L. Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center´s response to the COVID-19 crisis. *Foreign Language Annals*, 2020, p. 1-9. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12463. Acesso em: 02 jul. 2020.

ROSSI DOS SANTOS, G. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

ROQUE, A. S. S. Língua, cultura e tecnologia: Algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE). *In*: MENDONÇA, S. G. L. *et al.* (Org). *PIBID/UNESP Forma(A)Ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em linguagens*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 79-88, 2018.

RYDER, L.; LYNCH, L. Y. Understanding Tensions: Activity Systems Analysis of Transpacific Collaboration. *CALICO Journal*, v. 31, n. 2, p. 201-220, 2014.

SALOMÃO, A.C.B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

______. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. *et al*. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. *In*: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p.75-92.

SAURO, S. SCMC for SLA: A Research Synthesis. *CALICO Journal*, v. 28, n. 2, p. 369-391, 2011.

SCHENKER, T. Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration. *CALICO Journal*, v. 29, n 3, p 449-470, 2012.

SCHMITZ, J. R. "To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12 n.2, abr/jun. 2012.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *In*: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, G. *Language Teaching On-Line*, p. 115-127, 1998. Ghent: University of Ghent.

SENNA, C. M. P. C; MORAIS, S. P.; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em "salas sem paredes". *In*: BACICH, L., MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, p. 220-238, 2018.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: As relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVA, M. R. G. L. Teletandem entre UNESP/Assis e Utah Valley University: relato de experiência. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 25-26, jan./abr. 2011.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlingüistico intandem à distância* (português e espanhol). 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

SIMÕES; G. M. e LIMA, S. S. Autonomia: Redefinindo o papel do professor no contexto em tandem. *In*: TELLES, J. A (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores/ FAPESP, p. 221-230, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, M. G. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

______. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de línguas em tandem: estudo da telecolaboração através da comunicação mediada por computador*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, F. M., SANTOS, G. F. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mentes Abertas, 2019.

SHIELD, L. Technology-mediated learning. *LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*, University of Southampton. 2002. Disponível em: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/416. Acesso em: 25 jun. 2020.

STAHL, G., KOSCHMANN, T., & SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *In*: SAWYER, R. K. (Ed.). *Cambridge handbook of the learning sciences.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 409-426, 2006.

STAUFFER, B. *What Are 21st Century Skills?*. 2019. Disponível em: https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills. Acesso em: 29 jun. 2020.

TAI, S. J. D. From Tpack-in-Action Workshops to Classrooms: CALL Competency Developed and Integrated. *Language Learning & Technology*, v. 19, n. 1, p. 139–164, 2015.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 15, n. 1, pp. 1-30, 2015.

______. TELETANDEM: Transculturalidade na comunicação online em línguas estrangeiras por webcam. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011.

______. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

______. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *DELTA,* p.359-389, 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n.2, p.189-212, 2006.

______. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. *In*: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI.* Campinas: Pontes Editores/FAPESP, 2009.

THORNE, S. L.; PAYNE, J. S. Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *CALICO Journal*, v.22, n.3, p. 371-397, 2005.

TRENTIM, G. *Networked Collaborative Learning: Social Interaction and Active Learning*. Pennsylvania State University, Chandos, 2010.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. – Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 10 jun. 2020.

VALARMATHI, K. E. Mobile assisted language learning. *Journal of Technology for ELT,* v.1, n.2, n. p., abr. 2011. Disponível em: https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/april2011/mobileassistedlanguagelearning. Acesso em: 14 jun. 2020.

VANDERGRIFF, I. Emotive communication online: A contextual analysis of computer-mediated communication (CMC) cues. *Journal of Pragmatics*, v. 51, p. 1-12, mai. 2013.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J.A. *Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa*. *In*: TELLES, J. A (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, p. 21-42, 2009.

______. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n.2, p. 341-381, 2008.

______. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v.27, n.1, p. 83-118, 2006.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Formação, Redes sociais na formação de professores de línguas. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 155-170.

VILLEGAS, J. H. Web and Technology Enhanced Language Learning (WELL and TELL) for Flexibility in EFL classroom. *EC- CALL Journal*, n. 1, 2007. Disponível em: http://convena.upb.edu.co/cdelenguas/EC_CALL/WELLTELL.html. Acesso em: 14 maio 2010.

VINAGRE, M.; MUNŐZ, B. Computer- Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Telecollaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, v. 15, n. 1, p.72–103, 2011.

VYGOSTKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 2, p.190- 205, 2005.

WARE, P. D.; O´DOWD, R. Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. Language Learning & Technology, v. 12, n. 1, p. 43-63, 2008.

WARNER, C.; CHEN, H. Designing talk in social networks: What Facebook teaches about conversation. *Language Learning & Technology*, v. 21, n.2, p.121–138, 2017.

WARSCHAUER, M. A literacy approach to the digital divide. *Cadernos de Letras*, v. 28, p. 5-19, 2011.

______. Online communication. *In*: CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 207-212, 2001.

WARSCHAUER, M.; LIAW, M. L. *Emerging technologies in adult literacy and language education*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2010. Disponível em: http://lincs.ed.gov/publications/pdf/technology_paper_2010.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

WEIR, G.; TOOLAN, F,; SMEED, D. 'The threats of social networking: old wine in new bottles?' *Information Security Technical Report*, v. 16, n. 2, p. 38-43, 2011.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, v. 17-18, p. 19-39, 1994.

WINANS, M. D. Busuu: A Social Network Application to Learn Languages. *CALICO Journal*, v. 37, n.1, p.117-126, 2020.

WODZICKI, K.; SCHWÄNNLEIN, E.; MOSKALIUK, J. "Actually, I wanted to learn": Study-related knowledge exchange on social networking sites. *The Internet and Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 9-14, 2012.

WU, H.; GAO, J.; ZHANG, W. Chinese EFL Teachers´ Social Interaction and Socio-Cognitive Presence in Synchronous Computer-Mediated Communication. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 3, p. 228-254, 2014.

YANG, S. C.; CHEN, J. J. Fostering Foreign Language Learning Through Technology-Enhanced Intercultural Projects. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 1, p. 57-75, 2014.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: Uma análise de parcerias de teletandem institucional.* 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

______. TELETANDEM na Universidade de Miami: o início de uma parceria. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 29-30, jan./abr. 2011.

Sobre a autora

Daniela Nogueira de Moraes Garcia é Mestre em Letras pela UNESP, FCL/ Assis e Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, IBILCE, São José do Rio Preto. É Professora Assistente junto ao Departamento de Letras Modernas da FCL-UNESP, Campus de Assis. Realizou sua pesquisa de pós-doutorado pelo Spanish and Portuguese Department da Georgetown University (Washington, DC- United States of America) - Processo FAPESP: 2014/14442-8. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP e, no PROFLETRAS -UNESP na Faculdade de Ciências e Letras. Atua, ainda, na consultoria dos alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e da Universidade Aberta à Terceira Idade. Coordena o PIBID- Inglês na FCL- Assis. Foi coordenadora pedagógica do Nucli Inglês em Fronteiras e do Japonês sem Fronteiras. É coordenadora das English Teaching Assistants pela Fulbright na FCL- Assis. Coordena sessões de interação e mediação no teletandem e nas telecolaborações em inglês como língua franca. Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq: InviTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem): Línguas Estrangeiras para Todos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: telecolaboração, novas tecnologias e mídias, formação inicial e continuada de professores, elaboração de material didático, língua portuguesa como adicional, multiletramentos, multimodalidades, metodologias ativas.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

O mundo hoje vive um dos seus mais críticos momentos da sua história com a pandemia da Covid-19. Na Educação, 1,5 bilhões de estudantes ficaram sem aula e em suas casas, segundo dados da Unesco, com escolas fechadas em 191 países e 63 milhões de professores sendo afetados. Tivemos que subitamente transformar nossas práticas presenciais em atividades remotas, tarefa difícil pois a grande maioria não tinha e continua não tendo formação para isso. Mas se por um lado temos uma grave crise, podemos fazer dela uma grande oportunidade para mudanças. O momento atual é um dos mais ricos em termos de meios de interação, comunicação e de acesso a informação, propiciados pelos avanços das tecnologias digitais. Temos muitos recursos, mas carecemos de estratégias e de formação que permitam utilizá-los na construção de ambientes de aprendizagem contextualizados, significativos e inclusivos. Nesta direção, esta obra retrata experiências relevantes para entendermos como podemos estabelecer atividades que utilizam as tecnologias na formação de professores, em projetos de ensino de línguas que consideram os contextos, a perspectiva multicultural e os significados para os estudantes. Além disso, destaca o papel mais nobre de um professor, que é o processo de mediação e da colaboração para a construção do conhecimento de seus discentes. No momento atual, este livro pode ser uma luz para os educadores pois demonstra que a tecnologia, quando bem empregada, é um valioso instrumento para a criação de ricos ambientes de aprendizagem, quer sejam presenciais, virtuais ou híbridos.

KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR | UNESP

ISBN 978-6586546620